

Samfunnsfag og ekstremisme

*En utforskende studie av hvordan
samfunnsfagundervisningen kan bidra til å
forebygge ekstremisme*

Maren Strand Nilssen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Samfunnsfag og ekstremisme

*En utforskende studie av hvordan
samfunnsfagundervisningen kan bidra til å
forebygge ekstremisme*

© Maren Strand Nilssen

2015

Samfunnsfag og ekstremisme. En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme.

Maren Strand Nilssen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for oppgaven er «Samfunnsfag og ekstremisme», hvor studien undersøker hvordan utvalgte samfunnsfaglærere hevder at samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme. Studiens hensikt er å bidra til ny kunnskap om hvordan lærere mener samfunnsfag kan være med å forebygge ekstremisme. Ved en gjennomgang av ulike definisjoner for ekstremisme, viser Lars Gule hvordan fenomenet både er komplekst og sammensatt, og at hvordan vi velger å definere noe henger sammen med hva vi anser som sant, og dermed også gyldig kunnskap. Oppgaven går derfor nærmere inn på kunnskapsbegrepet og vurderer hva som kan sies å være gyldig kunnskap i samfunnsfag, ved å redegjøre for Dag Fjeldstads *Komplekse fagferdigheter*. Videre diskuteres Lynn Davies argumenter for en kritisk utdanning for å forebygge ekstremisme i skolen.

Studien har en kvalitativ tilnærming, med delvis strukturerte dybdeintervjuer av seks samfunnsfaglærere som har deltatt i kursopplegget *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*. Disse informantene er strategisk utvalgt, fordi de gjennom dette kursopplegget har fått erfaringer med områder som i stor grad berører mitt tema *ekstremisme*. Lærerne viste til flere utfordringer ved å ta opp et tema som ekstremisme i samfunnsfagundervisningen. Blant annet påpekte de at det er viktig å ta høyde for elevenes alder og faglige nivå, siden temaet er komplekst og kan være vanskelig for elevene å forstå. Lærerne tror ikke at det holder med et undervisningsopplegg i en time eller to for å forebygge ekstremisme, men at det må inngå som en av del av det overordnede demokratiserende prosjektets mål. Temaet kan jobbes med i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene og de mange kompetansemålene i faget i sammenheng med spesifikke temaer som demokrati, ideologier, ytringsfrihet og kulturforståelse. Lærerne ga uttrykk for en induktiv tenkemåte som grunnlag for undervisning om følsomme temaer. De tror det er lurt å ta utgangspunkt i elevenes forforståelse, og ikke overøse elevene med ny informasjon og begreper som ikke vil bli husket. Lærerne så også på det som sitt ansvar å utforske sine egne holdninger og verdier, slik at de ikke selv bidrar til forenklete oppfatninger av andre grupper i undervisningen. De har et ansvar for en flersidig undervisning og å utvikle et trygt og godt læringsfellesskap for elevene.

Forord

Først og fremst vil jeg takke min veileder Dag Fjeldstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo. Våre faglige diskusjoner har hjulpet meg og studien til et høyere nivå, og gjennom din veiledning har du inspirert, motivert og engasjert. Uten deg hadde ikke dette halvåret vært det samme. Takk for gode samtaler Dag!

Jeg vil videre takke mine seks informanter som var villig til å dele sine erfaringer og refleksjoner rundt et tema som kan være svært vanskelig å forstå. Hadde det ikke vært for deres bidrag hadde det ikke vært noen studie.

Det må rettes en stor takk til Paul Johan for reddende IT-ferdigheter og grundige gjennomlesninger. Dine tilbakemeldinger hjalp spesielt der hvor stavekontrollen sviktet. Jeg vil takke min kjære søster Ane for gjennomlesning, og kollokvie-gjengen for hyggelige lunsjer gjennom et stressende halvår.

Avslutningsvis vil jeg takke Tonje og Camilla for at dere er herlige gale, noe som har hjulpet meg til å fylle livet med latter. Og jeg vil takke Anders for at du har støttet meg og hjulpet meg.

Oslo, mai 2015.

Maren Strand Nilssen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien	2
1.2	Studiens formål og problemstilling	4
1.3	Fagdidaktisk relevans	4
1.4	Undervisningsopplegg om radikaliserings og ekstremisme i samfunnsfagundervisningen.....	6
1.5	Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme.....	7
1.6	Oppgavens oppbygning	9
2	Teoretisk rammeverk.....	10
2.1	Hvordan definere ekstremisme	10
2.1.1	Politisk ekstremisme	11
2.1.2	Religiøs ekstremisme	12
2.1.3	Behov for en ny definisjon?	13
2.1.4	Vurdering av Gules definisjon og bruk av den i undervisningen.....	14
2.2	Om kunnskap og sannhet.....	17
2.2.1	Hvilken kunnskap?.....	17
2.2.2	Hva slags kunnskap er skolefaget samfunnskunnskap opptatt av?	20
2.2.3	Verdier og følelser i undervisningen	23
2.3	Utdanning mot ekstremisme	26
2.3.1	Hvordan kritisk tenkning kan forebygge ekstremisme	26
2.3.2	Identitet, fremmedfrykt og humor i undervisningen	29
2.4	Oppsummering	32
3	Metode.....	33
3.1	Valg av forskningsdesign	33
3.1.1	Det kvalitative forskningsintervjuet som metode.....	34
3.2	Datainnsamlingsprosessen.....	36
3.2.1	Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering av informanter	36
3.2.2	Hvordan intervjuene ble gjennomført	37
3.3	Analyse	39
3.3.1	Transkribering av datamaterialet.....	39
3.3.2	Intervju- og meningsanalyse	41

3.4	Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet	42
3.4.1	Reliabilitet	43
3.4.2	Validitet.....	44
3.5	Forskningsetiske betraktninger.....	46
3.5.1	Forskningsetiske retningslinjer	46
4	Analyse og diskusjon	48
4.1	Hvordan mente lærerne at samfunnsfagundervisningen kunne forebygge ekstremisme?	48
4.1.1	Kjennskap til fordommer og stereotypier.....	49
4.1.2	Kildekritikk og sosiale medier	51
4.1.3	Elevaktiv undervisning.....	53
4.1.4	Trygt miljø.....	55
4.1.5	Aktualisering som undervisningsprinsipp.....	57
4.1.6	”Den vanskelige ekstremismen”	60
4.2	Oppsummering	64
5	Avslutning og veien videre	65
	Litteraturliste	67
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	71
	Vedlegg 2: Informasjonsmail	72

1 Innledning

”Individet (”jeg`et”) og samfunnet er forbundet med hverandre; ikke på en skjebnebestemt måte (som ”et fatalt bånd”), men som et mulighetenes veikryss der de andres veivalg får betydning for mitt eget liv.”

- Dag Fjeldstad (2014)

Sitatet ovenfor illustrerer hvordan samfunnslivet og det personlige liv har sammenheng med hverandre. Ikke som et ”fatalt bånd” som det står skrevet, men det viser hvordan menneskene rundt oss kan ha betydning for de valgene man tar og det synet man har på verdenen. Det er nok noe av dette lærerplanen i samfunnsfag sikter til når den i formålsbeskrivelsen for faget sier at:

Menneska er prega av den kulturen dei veks opp i, og dette påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar. Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medverke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis (Lærerplanen i samfunnsfag, august 2013, s. 2).

Disse poengene er det viktig å ta med seg inn i en studie som har til hensikt å undersøke hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge et fenomen som ekstremisme. Det er viktig å være klar over at mennesker har ulike oppfatninger av virkeligheten. Vi har ulike verdier, synspunkter og meninger noe som trolig har sammenheng med den kulturen man har vokst opp i. I et pluralistisk samfunn vil meninger og verdier kunne komme i konflikt, og noen mennesker kan føle så sterkt for sine overbevisninger at de er villige til å ty til vold for å få gjennomslag for sine meninger. Som Harald Syse (2014, s. 41) skriver, fremstilles ekstremisme ofte som ondskap. Likevel ser ikke ekstremister på seg selv som onde: ”Tvert imot ser gjerne ekstremister på seg selv som idealister, som kjemper for en sak mye større enn dem selv” (Syse, 2014, s. 43). Med forskjellige tanker om hvordan samfunnet skal styres og hva som anses for å være rett og galt, vil man dermed også kunne ha forskjellige meninger rundt hva ekstremisme og ekstremistiske handlinger i det hele tatt er.

For å nærme meg dette komplekse fenomenet har jeg valgt å intervju samfunnsfaglærere som har deltatt i et kursopplegg for Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (heretter kalt Dembra). Dette kursopplegget er til støtte for ungdomsskoler i arbeidet med

forebygging av antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger. Ifølge Fjeldstad (2014, s. 50) er det innenfor rammen av Dembra tre hensyn som er viktig å ta vare på i forbindelse med verdiundervisning i skolen:

”Det første er at motsetninger, konflikter og fordommer fins. Det andre er at det derfor er tvingende nødvendig å utvikle toleranse for andre perspektiver og tolkninger enn våre egne, og for de kulturelle forståelsesformer som er med på å forme den andres verdensbilde. Og det tredje å bidra til å videreutvikle individets evne til å stole på seg selv og ha tillit til egne vurderinger”

Disse hensynene kan også sees i sammenheng med et fenomen som ekstremisme og sentrale temaer i lærerplanen for samfunnsfag. I dette innledende kapittelet vil jeg starte med å skissere bakgrunnen for studien, for så å si noe om formålet med studien og hva som er oppgavens problemstilling. Videre vil jeg gå nærmere inn på hvorfor akkurat samfunnsfagundervisningen er spesielt egnet i det forebyggende arbeidet. Til slutt vil jeg si noe om det foreliggende undervisningsmaterialet om radikaliserings og voldelig ekstremisme og gå litt nærmere inn på Dembra-kursets oppbygning og dets sammenheng med min studie.

1.1 Bakgrunn for studien

Etter terrorhandlingene 22. juli 2011 og i forbindelse med konflikter blant annet i Syria, Irak og Ukraina har radikaliserings og ekstremisme for alvor blitt satt på dagsorden i Norge de siste årene. Behovet for god beredskap og tidlig innsats for å fange opp personer som er i en risikosone har blitt sett på som svært viktig, noe som gjenspeiles i regjeringens

”Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme” som ble lagt frem i juni 2014. I denne handlingsplanen blir det ytret et ønske om å løfte arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme og at dette arbeidet er et ansvar som hviler på mange aktører. Skolen blir blant annet ansett for å være en viktig aktør i det forebyggende arbeidet, både når det gjelder å melde fra bekymringer om ungdom som befinner seg i en radikaliseringsprosess, men også for å ta i bruk læringsressurser om radikaliserings og voldelig ekstremisme i undervisningen i ungdomskolen og videregående opplæring.

Skolen og lærere har dermed et viktig ansvar, men med dette ansvaret følger det også mange spørsmål rundt hvordan man skal nærme seg et fenomen som ekstremisme. Er det for eksempel så lett å fange opp eventuelle tegn på radikaliserings hos elevene? Yousef Bartho Assidiq og Faten Mahdi Al-Hussaini jobber med å forebygge ekstremisme og med radikaliserings ungdom i Norge. Flere av de ungdommene de har fulgt opp har hatt det vanskelig både i

hjemmet og på skolen, og de har falt inn i miljøer preget av rus og kriminalitet. De fleste av disse ungdommene har atferdsproblemer og har av den grunn ikke opplevd positiv mestring på skolen, men heller fått oppmerksomhet for sin utagerende atferd (Assidiq og Al-Hussaini, Dagbladet 29.mars, 2015). Linda Alzaghari som er daglig leder i *Minoritetspolitisk tenketank*, hevder at det offentlige Norge og moskemiljøene har vanskeligheter for å forstå hva som skjer når norske muslimer radikaliseres og ender opp i ekstreme grupperinger. ”Dette skyldes i hovedsak at grunnlaget for radikalisering har skjedd i submiljøer som de færreste kjenner til. Mange som trekkes mot jihadistiske miljøer har en utagerende og destruktiv livsførsel” (Alzaghari, Aftenposten 16.november, 2014). I tillegg peker hun på at mange har ubehandlete psykiske lidelser, da det ofte blir ansett som tabu å oppsøke profesjonell hjelp i mange minoritetsmiljøer (Alzaghari, Aftenposten 16.november, 2014).

Dermed er det kanskje ikke så lett for lærere å skulle fange opp eventuelle tegn på radikalisering, fordi disse kan ha sammenheng med andre problemer som elevene har. I tillegg kan det være vanskelig å vite hvordan man skal implementer et fenomen som ekstremisme i undervisningen. Til tross for at Utdanningsetaten i et samarbeid med Oslo politidistrikt og Oslo kommune (SALTO) har utviklet et undervisningsopplegg for samfunnsfag Vg1/Vg2 som tar for seg radikalisering og ekstremisme, kan man spørre seg om det holder med kun et slikt undervisningsopplegg i en samfunnsfagtime eller to. Dessuten har det ikke blitt utviklet noe lignende opplegg til bruk på lavere klassetrinn.

Det er disse, og mange andre spørsmål rundt dette komplekse fenomenet som fanget min oppmerksomhet og som førte til at jeg valgte å skrive om *ekstremisme* i min masteroppgave. Etter å ha fulgt mye med på temaet i nyhetene og lest handlingsplanen som ble lagt frem av regjeringen, følte jeg, som snart ferdigutdannet samfunnsfaglærer, et tungt ansvar på mine skuldre. Til tross for at jeg visste at jeg som lærer ville ha et ansvar for å forebygge ekstremisme, fant jeg ingen forskning og lite undervisningsmateriale som kunne hjelpe meg og andre lærere i dette arbeidet. For å ta dette fenomenet på alvor og vite hvordan man skal gå fram, er det viktig med klare retningslinjer. Jo mer usikkerhet det er rundt temaet, jo mer abstrakt det blir, jo lettere er det å skyve ansvaret frem og tilbake mellom ulike aktører. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan man konkret kan gå frem i undervisningen for å forebygge ekstremisme, og som Assidiq og Al- Hussaini skriver gjøre ord til handling:

”Vi har mistet nok ungdommer nå og det er nok familier som sitter knust igjen. Nå er det på tide å få hodet opp av handlingsplanene og sørge for at arbeidet er noe mer enn noen velmenende ord. Det er på tide å gjøre ord til handling” (Assidiq og Al-Hussaini, Dagbladet 29.mars, 2015).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Oppgavens formål er å undersøke hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme. Som jeg skrev ovenfor er det et mål å finne noen konkrete elementer som kan bidra til å belyse et fenomen som ekstremisme og motvirke at temaet blir for abstrakt, slik at ansvaret skyves vekk. Oppgavens overordnede problemstilling er:

På hvilken måte kan samfunnsfagundervisningen bidra til å forebygge ekstremisme?

I tillegg har jeg valgt å stille forskningsspørsmålet:

Hvordan reflekterer utvalgte lærere rundt sitt ansvar som samfunnsfaglærere for å forebygge ekstremisme?

Det har altså ikke, i hvert fall ikke som jeg kan bringe på det rene, blitt gjort noen forskning på dette området fra før. Studien vil derfor være av utforskende karakter, hvor jeg ønsker å få tak i Dembra-lærernes tanker, meninger og refleksjoner forbundet med deres erfaringer med Dembra og hvordan dette kan belyse et tema som ekstremisme i samfunnsfagundervisningen.

1.3 Fagdidaktisk relevans

Ekstremisme kan sees i sammenheng med mange spesifikke temaer i samfunnsfaget, som for eksempel demokrati, ideologier, menneskerettigheter og ytringsfrihet. Det kommer frem av handlingsplanen at det er særlig tre problemer som gjør det krevende å forebygge og motvirke radikalisering og voldelig ekstremisme i det norske samfunnet i dag. Disse tre utfordringene kan knyttes til disse spesifikke temaene i samfunnsfag og konkrete mål i lærerplanen. ”Den ene er fremveksten av sosiale medier som en virtuell radikaliseringsarena. Den andre er internasjonale forhold som har fått stor betydning for trusselsituasjonen. Den tredje er faren for økt polarisering mellom ulike grupperinger” (Regjeringens handlingsplan, 2014, s. 9). Når det gjelder sosiale medier, blir dette blant annet sett i sammenheng med at informasjon i dag spres svært hurtig over internett og man kan få tak i store mengder informasjon på kort tid. ”Ekstremistiske budskap kan også enkelt nå personer som fysisk eller virtuelt er i randsonen

av ekstreme miljøer, og som er sårbare for å bli påvirket i negativ retning” (Regjeringens handlingsplan, 2014, s. 9). I samfunnsfagundervisningen legges det vekt på å jobbe med kilder og å være bevisst over at meninger og fakta kommer fra et sted. For eksempel er det et kompetansemål etter 10. årstrinn i utforskeren at eleven skal kunne: ”identifisere samfunnsfaglege argument, fakta og påstandar i samfunnsdebattar og diskusjonar på Internett, vurdere dei kritisk og vurdere rettar og konsekvensar når ein offentleggjer noko på Internett” (Lærerplanen i samfunnsfag, august, 2013).

Angående den andre utfordringen, internasjonale forhold, har dette sammenheng med konflikter også utenfor Norge. ”Norges utenriks- og sikkerhetspolitiske profil har ført til at fiendebildet har endret seg. Trusselen har i økende grad nå også blitt rettet også mot Norge og norske myndigheter” (Regjeringens handlingsplan, 2014, s. 9). Norsk deltakelse i utenlandske konflikter kan bidra til at Norge blir sett på som fienden. Bilder fra konfliktområder der man ser overgrep mot sivilbefolkningen kan ha stor påvirkning på at enkeltindivider ønsker å reise for å bidra til å hjelpe til i kampen. Et viktig poeng i samfunnsfag er å vise hvordan samfunnslivet og det personlige liv kan påvirke hverandre. Mennesker vil ha ulike oppfatninger av hva som er rett og galt i verden, noe som det er viktig å belyse, slik at vi er forberedt på at mennesker kan ha en annen virkelighetsoppfatning enn oss selv. Blant annet er et av målene i utforskeren etter 10.årstrinn at eleven skal kunne: ”vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning” (Lærerplanen i samfunnsfag, august, 2013).

Når det gjelder polarisering mellom ulike grupperinger, handler det her om polarisering mellom norske ekstremistiske trusselaktører. ”Det er særlig to dominerende motpoler innenfor voldelig ekstremisme i Norge i dag: al-Qaida-inspirert ekstremisme og islam fiendtlig høyre-ekstremisme” (Regjeringens handlingsplan, 2014, s. 9). Disse gruppene har vi sett at har en gjensidig påvirkning på hverandre, hvor hatefulle utsagn og voldsretorikk mot det norske samfunnet og vesten har ført til at grupper på den andre siden møter større oppslutning og øker sympati rundt høyreekstrem ideologi (Regjeringens handlingsplan, 2014, s. 9). For å unngå polarisering mellom ulike grupper er det viktig at vi har kjennskap til hvordan fordommer produseres og hvordan vi kan forebygge dette. Dette arbeidet kan knyttes til kompetansemål under hovedområdet Individ, samfunn og kultur i lærerplanen for Vg1/Vg2, hvor særlig disse kompetansemålene er relevante da eleven skal kunne: ”diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar” og ”drøfte årsaker

til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette” (Lærerplanen i samfunnsfag, august, 2013).

1.4 Undervisningsopplegg om radikaliserings og ekstremisme i samfunnsfagundervisningen

Utdanningsetaten har, i samarbeid med Oslo politidistrikt og Oslo kommune, laget et undervisningsopplegg for samfunnsfag Vg1/Vg2 som tar for seg radikaliserings og voldelig ekstremisme. Med dette undervisningsopplegget er det blant annet ønskelig å nyansere bildet av ekstremisme slik det fremstår i media. I tillegg er hensikten å gi lærerne en mulighet til å samtale med elevene om deres refleksjoner rundt radikaliserings- og ekstremismebegrepet og på denne måten kunne stimulere til bevissthet og felles ansvar blant ungdommene. Det er også ønskelig at lærerne skal fange opp eventuelle tegn på radikaliserings hos elevene. (Undervisningsopplegg fra Utdanningsetaten, 2014, s. 2). Bakgrunnen for utviklingen av undervisningsopplegget er nettopp det ” økende fokuset på radikaliserings, ekstremisme og hatkriminalitet hos myndighetene og i mediene” (Undervisningsopplegg fra Utdanningsetaten, 2014, s. 1). Som det blir nevnt i handlingsplanen fra regjeringen, er det behov for en bred innsats for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, og særlig skolen har et viktig ansvar i denne prosessen. Som det står innledningsvis i undervisningsopplegget er temaene radikaliserings og ekstremisme relevante å ta opp i flere fag, som for eksempel i norskfaget og religion og livssyn, men dette opplegget er imidlertid tilpasset samfunnsfag for Vg1/Vg2. Som det ble påpekt i det foregående er det flere kompetansemål i lærerplanen i samfunnsfag som er svært egnet for å ta opp disse temaene i undervisningen, både i ungdomsskolen og på videregående.

Undervisningsopplegget bygger på kompetansemålene under Individ, samfunn og kultur som det ble vist til ovenfor. Læringsmålene i undervisningsopplegget har blitt utviklet på grunnlag av disse kompetansemålene, og lyder som følger:

- Eleven skal kunne forklare begrepene ”radikal”, ”radikaliserings”, ”voldelig ekstremisme” og ”hatkriminalitet”
- Eleven skal kunne gi eksempler på straffbare handlinger som faller innunder definisjonen ”hatkriminalitet”
- Eleven skal kunne reflektere over og diskutere hvilke radikale ord og handlinger som er akseptable, uavhengig av norsk lov

- Eleven skal kunne reflektere over og diskutere eget handlingsrom og ansvar i tilknytning til temaene over (Undervisningsopplegg fra Utdanningsetaten, 2014, s. 3).

Målet er her at elevene skal ta i bruk og forstå ulike begreper som radikaliserings, voldelig ekstremisme og hatkriminalitet, og knytte de opp mot dagsaktuelle temaer i samfunnet.

Elevene skal øve seg på å se skille mellom radikale standpunkter innenfor ”normalen” og hvordan dette skiller seg fra en radikal person som aksepterer å ta i bruk voldelige midler for å nå sine mål. Undervisningsopplegget har som overordnet mål å arbeide med temaer som menneskerettigheter, demokrati, mangfold, ytringsfrihet og grenser for ytringer.

Selv om dette er et fint undervisningsopplegg, som kan gi mulighet for dialog og refleksjon for både lærere og elever, kan man samtidig spørre seg om det ikke er noe kognitivt rettet. Det er svært mange begreper som elevene skal lære seg i løpet av de 90 minuttene undervisningsopplegget tar. Selv om det kan suppleres med hjemmeoppgaver, film og diskusjon etter behov, er det ikke sikkert dette holder for å forstå de mange sammensatte elementene som ekstremismefenomenet består av. Som jeg har påpekt, vil mennesker ha ulike oppfatninger av hvordan samfunnet skal styres og hva som anses for å være rett og gal oppførsel. Disse oppfatningene kan igjen ha sammenheng med den kulturen man er vokst opp i og de følelsene man har rundt disse temaene er som oftest forbundet med erfaringer med andre og er dypt forankret i vår bevissthet. Dermed er det ikke sikkert at det holder med et undervisningsopplegg på 90 minutter, som starter med å forklare begreper som både kan virke fremmede og innviklede for elevene.

1.5 Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme

Dembra er et kursopplegg for ungdomsskoler, til støtte i arbeidet med forebygging av antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger. Dembra ble bestilt av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra kunnskapsdepartementet og er en oppfølging av Eidsvågrapporten fra 2010 og signalene som ble gitt i St.meld. nr. 22. fra 2011. Her ble betydningen av at skolen jobber systematisk og helhetlig mot rasisme og antisemittisme understreket, med vekt på å utnytte de mulighetene som ligger i lærerplanene. Dette inkluderer også forebyggingen av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dermed ble det utviklet et samarbeid mellom Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL), Det

europiske Wergelandssenter (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), for å utvikle dette kursopplegget (Bakgrunn for Dembra, HL-Senteret.no, november 2013).

Opplegget gjennomføres ved fem skoler parallelt over et halvt år. Her har team med skoleledere og lærere fra hver skole deltatt på teamsamlinger, hvor målet var å gi inspirasjon og faglig påfyll. I tillegg deltok hele skolens personell på kurssamlinger om aktuelle temaer. Her ble det tatt opp en rekke temaer gjennom presentasjoner, øvelser og samtaler. Blant annet har temaer som gruppefordommer, radikalisering, ekstremisme og udemokratiske holdninger, demokratisk beredskap, kritisk tenkning og konflikthåndtering blitt gjennomgått i disse skolesamlingene. På alle skolene har det i tillegg blitt holdt en spørreundersøkelse blant elever og lærere. Denne undersøkelsen ønsket å kartlegge opplevelsen av demokratisk tenkning og utbredelse av fordommer på skolen. Resultatet av undersøkelsen kunne gi skolen en pekepinn for hva de skulle jobbe med videre (Dembras oppbygging, HL-Senteret.no, november 2013). Målet med Dembra var at det skulle tas utgangspunkt i den enkelte skoles behov og at de selv skulle bestemme hvilke aktiviteter som var hensiktsmessige å utføre på deres skole. En av skolene opplevde for eksempel at det var et meget homogent miljø blant elevene, og derfor ville det være viktig å jobbe med å bli kompetent til å forholde seg til det som er annerledes. Skolen ønsket derfor å etablere et samarbeid med en skole som var forskjellig fra deres, i forhold til etnisk og sosiokulturell sammensetning. En annen skole så behovet for å jobbe med rasistiske holdninger og elevenes språkbruk, og det ble jevnlig tatt opp i undervisningen hvordan elevene omtalte hverandre. I tillegg satte de fokus på faren for mobbing via mobiltelefon og sosiale medier (Lenz, 2014, s. 79). De lærerne jeg intervjuet deltok i første runde av prosjektet som hadde oppstart høsten 2013. Siden har det vært flere runder med Dembra og prosjektperioden varer frem til høsten 2016.

Gjennom samarbeidet mellom HL, EWC og ILS ble også hefte *Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger* (2014) utviklet av Dag Fjeldstad, Lars Gudmundson, Claudia Lenz, Rolf Mikkelsen, Vibeke Moe, Peder Nustad og Harald Syse. Dette heftet ble gitt til alle skolene som deltok i Dembra og inneholder ulike teoretiske bidrag og øvelser som kan knyttes til de temaene som ble gjennomgått i skolesamlingene. Flere av disse teoretiske bidragene har også vært relevante for min masteroppgave. Blant annet har kapitlene: *Om fordommer og gruppefiendtlighet* (Nustad, 2014), *Om verdier, verdibevissthet og verdiavklaringer* (Fjeldstad, 2014), *Tenkeferdigheter forebygger* (Mikkelsen, 2014) og *Om anti-demokratiske grupper og ekstremisme* (Syse, 2014) vært relevante i det teoretiske

rammeverket for oppgaven. Som nevnt ovenfor, står Debra for: «demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme». Med demokratisk beredskap menes det her den kompetansen og innsatsviljen som er nødvendig for aktivt medborgerskap i det demokratiske samfunnet. Prosjektleder Peder Nustad (2014, s. 5-6) skriver innledningsvis dette om hva Dembra står for, og hva som blir ansett som demokratiske beredskap:

”Dette er et bredt spekter av kunnskap, ferdigheter og holdninger, fra kjennskap til hvordan man avlegger sin stemme til mer generell samfunnskunnskap, fra kunnskap om lover til respekten for andres rett til deltakelse og egne valg. Grunntanken bak Dembra er at demokratisk beredskap også rommer elementer som er sentrale i arbeidet mot rasisme, antisemittisme og andre former for gruppefiendtlighet. Dette gjelder særlig kompetanse knyttet til to områder: toleranse, åpenhet og vilje til å la andre delta på den ene siden, og nysgjerrighet, kritisk tenkning og kunnskap på den andre siden. Det er ikke pekefingeren og advarselen som er de beste midlene mot fordommer, men tvert imot invitasjon til deltakelse, kunnskap og øvelse i kritisk tenkning.”

1.6 Oppgavens oppbygning

Studien av ”Ekstremisme i samfunnsfagundervisningen” er bygget opp rundt hovedproblemstillingen som ble presentert tidligere. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk som nettopp er valgt ut for å belyse denne problemstillingen. Først vil jeg se på forskjellige definisjoner av ekstremismebegrepet. Det vil være relevant å finne en definisjon som er *brukbar* i samfunnsfagundervisningen. Hvordan man velger å definere noe har sammenheng med hva man anser for å være sant og hva man regner for å være gyldig kunnskap. Derfor har jeg valgt å diskutere kunnskapsbegrepet og se på hva som er samfunnsfagets egenart og dermed også hva som er fagets epistemologi. I denne sammenhengen vil jeg se nærmere på hvorfor verdilæring kan være vanskeligere en ren kunnskapsoverføring. Til slutt i kapittel 2 vil jeg se på hvordan den britiske utdanningsforskeren Lynn Davies (2008) argumenter for hvordan utdanningen kan bidra til å forebygge ekstremisme.

I kapittel 3 vil jeg presentere studiens metodiske tilnærming. Jeg vil redegjøre for valg av forskningsmetode, hvordan datainnsamling- og analyseprosessen ble gjennomført og ulike kvalitetskrav ved kvalitative metoder, samt forskningsetiske betraktninger. I kapittel 4 vil jeg diskutere det empiriske materialet i lys av det teoretiske rammeverket jeg presenterte i kapittel 2. Til slutt vil jeg i kapittel 5 svare på problemstillingen og åpne for eventuelle komplikasjoner ved studien og tanker om videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Hvordan definere ekstremisme

De fleste av oss har et forhold til fenomenet ekstremisme og som vi så i det foregående er det et meget dagsaktuelt tema. For mange er det likevel vanskelig å definere nettopp hva som blir ansett som *ekstremt*. Ofte blir det ”ekstreme” definert ut ifra det ”vanlige”. Mange ser for seg et sentrum som står som normalen, som man definerer og trekker slutninger ut i fra. Store norske leksikon gir oss blant annet denne kortfattede definisjonen: ”Ekstremisme, ytterliggående holdning, særlig politiske spørsmål” (Store norske leksikon, 2009). Ifølge den norske filosofen og samfunnsviteren Lars Gule (2012) kan beskrivelsen ”ytterliggående holdning” ses i sammenheng med ordets opphav. ”Både ”ekstrem” og ”ekstremisme” kommer fra det latinske *extremus*. Uttrykket kan oversettes med det ”ytterste” eller ”det fjerneste”, eller også ”det verste”” (Gule, 2012, s. 15). Derfor er det kanskje ikke så rart at mange skiller nettopp det ”ekstreme” fra det ”vanlige”. Ved å forestille seg en linje, gjerne med den klassiske politisk høyre-venstre aksens i bakhodet, kan man plassere det ekstreme på ytterkantene på begge sider av denne skalaen.

Gule (2012) på sin side mener at denne definisjonen blir for snever og gir oss liten mulighet til å avgrense hva som blir ansett som ”ekstremt” bortsett fra at det er et brudd på det normale. Men hva er egentlig det normale? Gule hevder at dette sjelden blir definert når vi snakker om det ekstreme, og dermed vil hva som blir ansett som ekstremt, variere ut fra hva som blir ansett for å være riktig innenfor dagens politiske og sosiale orden. Han eksemplifiserer dette poenget ved å påpeke at tanken om kvinners rett til selvbestemt abort før ble ansett som ekstremt, mens denne retten i dag er allment akseptert (Gule, 2012, s. 19). Altså trenger vi en definisjon hvor vi avklarer hva som utgjør sentrum, med gode kriterier for å presentere noe som normalt, riktig og/eller fornuftig. Gule hevder dette er nødvendig om vi ønsker å studere ekstremisme som et samfunnsmessig problem, blant annet knyttet til den typen meninger og handlinger Behring Breivik har stått for (Gule, 2012, s. 17). Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike definisjoner av ekstremisme, både politiske og religiøse. Til slutt vil det bli sett på Gules argumentasjon for en ny definisjon, som gir uttrykk for de sammensatte og komplekse elementene av hva som anses for å være *ekstremt*. Denne definisjonen vil jeg så

vurdere, i tillegg til å diskutere hvor presis og sofistikert en definisjon på ekstremisme kan være om vi operer med den i undervisningssammenheng.

2.1.1 Politisk ekstremisme

Som definisjonen til det store norske leksikon viste, blir ekstremisme ofte sett på i sammenheng med *politiske spørsmål*. Ifølge Gule er det viktig å ha i bakhodet at "politikk også innebærer legitim utøvelse av makt. Den politiske ekstremismen handler, som vi skal se i det følgende, om en maktbruk som ikke er legitim, verken juridisk eller moralsk" (Gule, 2012, s. 17). Altså handler politisk ekstremisme om å fremme sin politiske tankegang ved å ta i bruk makt som ikke kan rettferdiggjøres, hvor det ikke blir tatt hensyn til hvem man skader og hvilke virkninger maktbruken vil ha for andre. Den britiske filosofen Roger Scruton (2007, s. 237) definerer ekstremisme på denne måten:

"Vague term, which can mean:

1. Taking a political idea to its limits regardless of unfortunate repercussions, impracticalities, arguments, and feelings to the contrary, and with the intention not only to confront, but also to eliminate, opposition.
2. Intolerance towards all views other than one's own.
3. Adoption of means to political ends which disregard accepted standards of conduct, in particular which show disregard for the life, liberty and human rights of others".

Her ser Scruton (2007) på tre sider av ekstremistiske standpunkter. Han hevder altså at ekstremisme er en *vag term*, men forsøker å konkretisere fenomenet ved å se på hvilke handlinger og bruk av virkemidler som fremstår som ekstreme. Blant annet peker han på at ekstremisme handler om å ta en politisk idé til *grensene* uten å ta hensyn til hvilke motstand de vil møte eller om de må eliminere fienden. Dette gjenspeiles i hans andre definisjonspunkt, hvor han peker på at man har intoleranse overfor alle andres synspunkt enn sitt eget. Derfor er man, som det utgår av definisjonspunkt nummer tre, villig til å ta i bruk vold for å få igjennom sine mål, noe som igjen viser at man ignorerer andre menneskers liv, frihet og rettigheter.

Noen av de samme elementene kommer også frem i definisjonen av ekstremisme som ble fremlagt i *Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* fra 2014:

”Voldelig ekstremisme forstås her som aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål”. Bruk av vold for å få igjennom sine mål, som for eksempel kan være politiske, kommer igjen også i denne definisjonen. Ifølge Gule (2012) vil det medføre problemer ved å legge såpass stor vekt på handlinger og virkemidler som det blir gjort i både Scruton og regjeringens definisjoner. For eksempel hevder han at med en slik definisjon vil også flertallet av innbyggerne i Norge, inklusiv den norske regjeringen kunne bli ansett for å være ekstremister i og med at den norske regjeringen, med flertallet av befolkningen i ryggen, har tatt i bruk voldelige midler for å nå politiske mål, blant annet i Afghanistan (Gule, 2012, s. 20). ”Det blir derimot ganske meningsløst når også voldsbruk i krigssituasjoner og frigjøringskamp vurderes som ekstremt: Da har man inntatt et syn på hva som ekstremt uten å vurdere hva som likevel kan gjøre voldelig motstand legitimt” (Gule, 2012, s. 22). I tillegg kan man sette spørsmålstegn til om definisjoner på politisk ekstremisme og hva som blir ansett som ekstremt er noe *relativt* i forhold til hvordan historien utvikler seg, fra sted til sted og i ulike kulturer. Som tidligere nevnt, ble det for eksempel ansett som ekstremt at kvinner hadde rett til selvbestemt abort, mens det i dag blir sett på som helt normalt. Derfor mener Gule (2012, s. 19) at politisk ekstremisme blir noe ”historisk og geografisk-kulturelt relativt. Det som er ekstremt i én situasjon, er blitt det normale og riktige i en annen”.

2.1.2 Religiøs ekstremisme

Det som skiller religiøs ekstremisme fra politisk ekstremisme, hevder Gule (2012) er at de mål som den religiøse ekstremisten har ikke er politiske, men religiøse. Likevel blir det også ofte i definisjoner av religiøs ekstremisme lagt vekt på viljen til bruk av vold for å nå sine mål som for eksempel den definisjonen som ble fremlagt av Islamsk råd Norge og Mellomkirkelig råd for den Norske kirke i deres fellesuttalelse mot religiøs ekstremisme fra 2011:

Ekstremisme handler om bruk av vold, tvang eller trusler som fremmer ekstremistenes idealsamfunn eller som angriper enkeltmennesker eller grupper. Dette skjer ofte uten at religionen er inne i bildet. Men det er også noen som bruker religion eller religiøs retorikk for å begrunne eller legitimerer ekstremisme, blant annet ved å tolke hellige tekster slik at de støtter ekstremistiske holdninger og handlinger. Det er dette vi forstår som religiøs ekstremisme, og som vi som religiøse ledere har et særlig ansvar for å ta avstand fra og motarbeide (Fellesuttalelse, publisert 22.november 2011, finnes på <http://irn.no/>.)

I denne definisjonen, i likhet med regjeringens, blir det lagt vekt på handlinger og bruk av vold. I tillegg forstås religiøs ekstremisme her som å bruke og tolke religiøse tekster for å støtte oppunder ekstremistiske holdninger og handlinger. Ifølge Gule (2012) finnes det svakheter også ved slike type definisjoner. Han hevder at denne type forståelse av religiøs ekstremisme ”som en radikaliseret og intolerant posisjon som vanligvis også anerkjenner bruk av vold for å fremme en religiøs motivert agenda” (s.24) kan by på flere problemer. Blant annet hevder han at debatten stort sett har dreid seg om livssyn og politikk, etter å ha debattert og fått erfaringer med ekstreme standpunkter og holdninger på ulike nettsteder. Han påpeker at de ekstreme posisjonene ikke så lett kan skilles i ”religiøs ekstremisme” og ”politisk ekstremisme”, hvor viljen til vold er det avgjørende kjennetegnet. ”Selv om også slik ekstremisme forekommer, har debatten andre hovedomdreiningspunkter.” (Gule, 2012, s. 25). Dette poenget understreker han ved å peke på at man kan tilhøre et sentrumsparti og likevel ha ekstreme virkelighetsoppfatninger.

2.1.3 Behov for en ny definisjon?

For Gule (2012) er altså de vanlige oppfatningene av ekstremisme for vage og allmenne og han mener derfor at de ikke gir god nok innsikt i fenomenet. Han ønsker en definisjon som ikke bare tar for seg de ideologiske ytterpunktene på en politisk skala eller snevrer det inn til å anse noe som ekstremt i religiøs forstand, da dette gir et forenklet bilde av situasjonen. Gule ønsker en klarere definisjon med tydeligere kriterier for å avgjøre om ”virkelighetsoppfatninger og politisk-moralske standpunkter og posisjoner er ekstreme” (Gule, 2012, s. 26). Dette gjør han ved å definere ekstremisme ved å skille mellom *deskriptive* og *normative* kriterier (Gule, 2012, s. 26). Deskriptiv ekstremisme definerer han på denne måten:

”*Deskriptivt ekstreme posisjoner* avviker sterkt fra vår beste kunnskap om den empiriske observerbare og analyserbare virkeligheten. Deskriptiv ekstremisme dreier seg derfor om en mer eller mindre systematisk uttenkt og vedvarende, altså teoretisk og/eller ideologisk forankret, virkelighetsoppfatning som avviker sterkt fra vår beste kunnskap om virkeligheten ” (Gule, 2012, s. 29)

Med *vår beste kunnskap om virkeligheten* viser han her til vitenskapelige metoder og prosesser som har blitt tatt i bruk for å komme frem til denne kunnskapen. Han påstår ikke at vitenskapen har svaret på alt eller er ufeilbarlig, da det er flere eksempler gjennom historien hvor vitenskapelig forskning har vist seg å være feil. Poenget hans er at vitenskapen bruker

ulike metoder for å sikre sine funn og at den ikke er låst fast i *en* virkelighetsoppfatning, da meningen er at teorier skal kunne testes og eventuelt forkastes. Han er kritisk til pseudovitenskap, fordommer, stereotypier og konspirasjonsteorier som han mener gir et for ensidig bilde av virkeligheten og som ikke gir rom for utvikling eller noen annen virkelighetsoppfatning enn sin egen (Gule, 2012, s. 79).

Normativ ekstremisme definerer han slik:

”Normativt ekstreme posisjoner er posisjoner som avviker sterkt fra omforente og godt begrunnede etiske, moralske, juridiske og politiske *normer*. Normativ ekstremisme handler derfor om en mer eller mindre systematisk uttenkt og vedvarende, altså teoretisk og/eller ideologisk filosofisk forankret, oppfatning som avviker sterkt fra våre best begrunnede og godt omforente etiske, moralske og politiske normer” (Gule, 2012, s. 81).

Når han her peker på *etiske, moralske, juridiske og politiske normer* sikter han til menneskerettighetene og demokratiets og rettsstatens styringsprinsipper (2012, s. 81). Selv om også disse normene kan, og bør, kritiseres og diskuteres, mener han de gir en god rettesnor når man skal vurdere hvordan ting bør være og at ”hva som er moralsk og/eller politisk rett og galt, skal vurderes opp mot solid begrunnede og globalt omforente normer – menneskerettighetene og prinsipper for demokratisk styre” (Gule, 2012, s. 99).

2.1.4 Vurdering av Gules definisjon og bruk av den i undervisningen

Gule foreslår en ny definisjon på ekstremisme, hvor han forsøker å klargjøre hva som er akseptabelt og hva som er ekstremt ved å se på deskriptive og normative kriterier for ekstremisme. Her har han gjort et forsøk på å avrelativisere ekstremismedefinisjonen ved å forklare hva det ekstreme blir ansett som ekstremt i forhold til. Han peker på vitenskapelige metoder og prosesser, samt menneskerettighetene og demokratiets og rettsstatens styringsprinsipper som rettesnorer for å definere et slags ”sentrum”. Samtidig kan kanskje også dette sies å være en form for relativisering, nettopp fordi han ser på noe som ekstremt i forhold til noe annet. Man kan vel dessuten ikke si at vitenskap og menneskerettighetene er absolutte kunnskaps- og normområder? Blant annet kan det stilles spørsmål til om det bare er ved bruk av vitenskapelige metoder og prosesser man har grunnlag for å si at noe er sant. De fleste av oss bruker jo ikke denne fremgangsmåten i hverdagen til å forstå omverdenen rundt oss. Selv om denne definisjonen er gjennomtenkt og har et helhetlig perspektiv på

ekstremismefenomenet, er det altså noen momenter i Gules kriterier for ekstremisme man bør tenke over før man eventuelt tar den i bruk i undervisningen.

Blant annet bør man vurdere om det ikke også i Gules definisjon blir gjort et forsøk på å beskrive det *normale* og at denne normalen i stor grad blir definert ut i fra ”vestlige verdier”. For eksempel hevder den norske statsviteren Pål H. Bakke (2012) at Gule stempler hele den islamske verden som normativt ekstreme da de har en annen kulturell forankring når det gjelder menneskerettighetserklæringen fra 1948 enn det mange vestlige land har:

”Viktigere er at Gules prinsipielle front mot relativisering av menneskerettene, som meldaren er normativt ekstremt samtd i, styrer han på kollisjonskurs med det som kjem nærast eit representativt og autoritativt islamsk syn på menneskerettserklæringa av 1948: At dei, med den iranske FN-utsendingen Said Rajaie-Khorassanis ord, gjev til beste «ei verdsleg forståing av den jødekristne tradisjonen som ikkje kan etterlevast av muslimar utan å bryta med islamsk lov». Saudi-Arabia har, av same grunn, aldri ratifisert konvensjonen, og Organisasjonen for islamsk samarbeid har i Kairo-erklæringa om menneskerettar i islam av 30. juni. 2000 relativisert mennesrettane i islam ved å gje dei ei kulturell forankring i Sharia.” (Bakke, 2012, Dag og Tid.no).

Kanskje burde man stille spørsmål ved disse ”godt begrunnede etiske, moralske, juridiske og politiske normene” og vurdere hvorvidt ikke også disse kriteriene blir noe historisk og geografisk-kulturelt relativt? Hvem er det som har etablert disse normene og er de forenelige med kulturer i alle land? Den norske forskeren Anne Birgitta Nilsen (2015) understreker for eksempel at for å forstå hva som trekker enkelte unge kvinner mot IS, trenger vi kunnskap om deres verdenssyn. Hun har derfor fulgt med på diskusjoner på Facebook blant unge kvinner i Europa som støtter IS. Noen av disse kvinnene oppfatter det som sin plikt å flytte til IS, fordi det bare er der de kan etterleve sin helt spesielle islamske tro. Der er samfunnet tilrettelagt for deres verdenssyn, verdier og normer. De ser ikke på seg selv som undertrykte, og kjenner seg ikke igjen i det mediebildet slik de blir presentert i Norge skriver Nilsen (2015). ”Kvinner som støtter den islamske staten, er ikke undertrykte og mangler heller ikke mot. De synes det er vanskelig å leve i Europa og ønsker seg et meningsfullt liv. Det ser de for seg at de vil få i IS” (Nilsen, Aftenposten.no, 2015). Poenget med å trekke frem denne artikkelen i diskusjonen rundt Gules normative kriterier, er ikke å underminere viktigheten av menneskerettighetene eller til støtte for den Islamske statens menneskesyn. Derimot er det viktig å få frem at for å kunne forebygge ekstremisme, er det ikke alltid hensiktsmessig å gjøre dette ved å ta på oss våre egne ”normative briller” for å kunne si noe om hva som er rett og galt.

”Skal samfunnet komme noen vei med å bekjempe radikaliserings blant unge mennesker, er det helt nødvendig å forstå hva ekstremisme er og hvorfor de tiltrekkes av ekstremt tankegods. Det er derfor viktig at vi ikke baserer våre tiltak på for raske slutninger basert på egne oppfatninger av hvem disse menneskene er og hva de står for” (Nilsen, Aftenposten.no, 2015)

Til slutt er det også viktig å vurdere hvor konkret og sofistikert en definisjon på ekstremisme kan være om vi skal ta den i bruk i undervisningen. Selv om mange elever har hørt om fenomenet ekstremisme, kan de likevel ha vanskeligheter med å forstå kriteriene for ekstremisme som Gule bruker i sin bok. Blant annet når det gjelder de deskriptive kriteriene er det ikke sikkert at det lett lar seg forklare hva som menes med ”våre beste kunnskaper om virkeligheten”. Gule viser her til vitenskapelige metoder og undersøkelser som har blitt tatt i bruk for å komme frem til denne kunnskapen, men for de fleste elever er denne vitenskapelige fremgangsmåten og valideringen ukjent territoriet, da de ikke til vanlig etablerer sin kunnskap på denne måten. Ikke bare er ekstremismefenomenet i seg selv sammensatt, komplekst og vanskelig å forstå, men ved å trekke inn ytterligere elementer som elevene kan ha vanskeligheter med å forholde seg til, kan ekstremismebegrepet virke enda mer abstrakt og utilnærmelig for elevene. Dermed er det kanskje mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i elevenes nivå og heller se på fenomenet i sammenheng med eksempler som vil virke meningsfulle for dem, og som kan bidra til å utvikle deres ferdigheter og kunnskap innenfor de målene i lærerplanen som vi har sett på overfor.

Selv om Gules definisjon muligens er litt for avansert til å bruke i undervisningssammenheng, blir det tatt opp noen viktige elementer i hans diskusjon rundt ekstremismebegrepet som det kan være relevant å ta hensyn til og reflektere over, både for lærere og for elever. Blant annet blir man gjort oppmerksom på at det man anser som sant, normalt og riktig i stor grad henger sammen med våre verdier og holdninger, som igjen har sammenheng med det samfunnet vi er sosialisert inn i. Det har også blitt påpekt hvor viktig det er å være åpen for å forkaste ideer, og slik sett unngå en ensidig virkelighetsoppfatning. En måte dette kan oppnås på, er ved å gi elevene verktøy til å analysere og stille seg kritisk til den nåværende samfunnsordenen. Selv om ekstremismebegrepet er relativt, er det kanskje nødvendig å finne noen kjennetegn på ekstremisme som er gyldige i en bestemt historisk situasjon, for å kunne diskutere og håndtere problemene rundt fenomenet.

Dermed er det et poeng å finne en definisjon som både er nyttig og anvendelig i undervisningen. I Dembra har Syse (2014) valgt å bruke denne definisjonen: ”Med

ekstremisme menes her at man a) kun aksepterer egne meninger og b) mener det er legitimt å ty til vold mot sivile for å få gjennomslag for sine meninger (politiske mål)” (s.41). Selv om denne definisjonen er for snever i Gules øyne, ligger altså hovedvekten i denne oppgaven på at vi har behov for en definisjon som er *brukbar* i samfunnsfagundervisningen både på ungdomskolen og i videregående. I denne sammenhengen vil det derfor være relevant å se på hva som anses som *gyldig* kunnskap i samfunnsfag(ene) og se på dette i forhold til de poengene som er diskutert hittil.

2.2 Om kunnskap og sannhet

I det foregående har vi både sett at ekstremisme er et dagsaktuelt tema som egner seg godt til å bli tatt opp i samfunnsfagundervisningen på skolen, samtidig som vi har sett hvordan en tilnærming til fenomenet kan by på vanskeligheter i undervisningen. Allerede når vi skal forsøke å definere ekstremisme, ser vi at vi må ta noen valg som i stor grad har sammenheng med vår kunnskap om hva som blir ansett som *riktig* og *normalt*. Hvordan vi oppfatter vår virkelighet henger i stor grad sammen med våre verdier, men i hvilken grad er det riktig at lærere skal overføre sine egne verdier til elevene? Nedenfor vil jeg derfor gi en kunnskapsteoretisk tolkning av formålet med samfunnsfag og se på hvorfor verdilæring er vanskeligere en ren kunnskapsoverføring.

2.2.1 Hvilken kunnskap?

De fleste av oss vil ha assosiasjoner til ordet kunnskap. I utgangspunktet kan det kanskje virke ganske lett å definere dette ordet, det handler jo rett og slett bare om å kunne noe, vite noe sikkert, gjør det ikke? Jeg kan skille mellom blått og rødt, derfor har jeg kunnskap om farger. Jeg kan si noe om hva som rett og galt, derfor har jeg kunnskap om moral og verdier. Men hvis jeg en dag kommer til et sted hvor rødt er blått og blått er rødt, hvor mine moralske oppfatninger ikke lenger er oppfattet som riktig, er ikke da min kunnskap lenger gyldig? Er kunnskap kontekstavhengig, er den konstruert, eller finnes det en objektiv virkelighet som eksisterer utenfor meg selv? Kunnskap er kanskje ikke så lett å definere som man i utgangspunktet hadde trodd, og det er derfor heller ikke så rart at denne diskusjonen, eller refleksjonen, rundt hvorvidt vi kan vite noe med sikkerhet og tro, eller om vi må skille kunnskap fra vår personlige mening har pågått siden den greske antikken (Gustavsson, 2001, s. 20). Ifølge Platon har vår viten utgangspunkt i det vi tror på, eller det vi regner som sant,

men for å kalle det kunnskap må vi ha gode grunner, eller kunne argumentere for det vi regner som sant (Gustavsson, 2001, s. 39).

Gule forsøkte for eksempel å se på normative kriterier for ekstremisme i sin definisjon, ved å peke på etiske, moralske, juridiske og politiske normer som er godt begrunnet og har bred global konsensus (Gule, 2012, s. 82). Dette kan minne om Platons tanke om at det vi har gode grunner for, kan man hevde at er sant. Som vi har sett overfor kan Gules begrunnelsen dog diskuteres å ha sammenheng med *vestlige* verdier og sånn sett være problematisk. Selv om disse normene er godt begrunnet, trenger de å være sanne til enhver tid og til et hvert sted? Blir ikke dette da igjen det samme som å forsøke å beskrive det *normale*? Hvordan kan vi definere sannhet og dermed gyldig kunnskap?

Ulike teoretikere og filosofer har gjennom tidene hatt forskjellige meninger om hva som kan sies å være sant og om hva som er rett kunnskap. Mens Platon hevdet at kunnskap og erkjennelse ikke kunne ses i sammenheng med menneskers sanser og erfaring var den kjente pedagogen John Dewey kritisk til antikkens skille mellom kropp og sjel, og hvordan teoretisk og praktisk kunnskap blir satt opp mot hverandre (Dewey, 1997, s. 343). Siden vi mennesker vokser opp i et sosialt miljø, vil de responsene vi får fra andre være meningsfulle og fornuftige, nettopp fordi vi lever og handler i en verden omgitt av aksepterte meninger. Gjennom sosial omgang, gjennom delaktighet i de handlinger som kroppsliggjør meningen, skaffer man litt etter litt sin egen forståelse: ”Gjennom tankenes kritiske prosess kontrolleres og utforskes den sanne kunnskapen, og våre oppfatninger og sakenes tilstand rekonstrueres” [Min oversettelse] (Dewey, 1997, s. 347). Det bør derfor legges vekt på et helhetssyn på mennesket i utdanningen, hvor elevene får delta i aktiviteter som tar for seg de komplekse og mangesidige motsetningene som finnes i samfunnet. På denne måten kan en økende innsikt vokse frem hos elevene, som kan gjøre at de selv vil delta og ta ansvar.

Den franske filosofen Michel Foucault (1991) mener også at det er viktig å se på relasjonen mellom kunnskap og makt. Ifølge Foucault internaliserer mennesker de kulturelle mønstrene rundt seg, og dermed tar de for gitt fordi de til slutt tror at disse mønstrene kommer fra sin egen tankegang. Han hevder at kunnskapen er avhengig av de diskursene man operer innenfor, og det er de som har makt over diskursene som vil bestemme hva som er rett og gal oppførsel innenfor den gitte diskursen. For eksempel mener han at forskjellen mellom kjønn og forventningene til hva de vil si å være mann og hva det vil si å være kvinne, ikke er noe som kommer fra naturens side, men er menneskeskapt. De kategoriene som mennesker deler

seg inn i er dermed sosialt konstruert. Disse kategoriene er ikke stabile, men i stadig forandring.

Vi kan trekke et kunnskapsteoretisk skille mellom det vi kan kalle essensialisme og konstruktivisme. Et essensialistisk kunnskapssyn bygger på at det finnes en objektiv virkelighet utenfor oss selv, som ikke tar hensyn til våre følelser. Det finnes noe sant til alle tider, som for eksempel naturlover eller moralregler. Essensialismen kan ses opp imot korrespondanseteorien om sannhet, som hevder at en ”påstand er sann hvis den korresponderer med et faktum” (Hjort, 1994, s. 2). I et konstruktivistisk kunnskapssyn derimot, kan vi for eksempel ikke påstå at det finnes noen *sanne* moralregler til enhver tid, fordi det vi anser som sant, riktig og naturlig henger sammen med det perspektivet vi inntar. Det finnes dermed bare subjektive konstruksjoner av verden. Dette kan dermed ses i sammenheng med pragmatismeteorien, hvor man kan si at en påstand er sann, om det er en påstand som: ”(...) løser et problem, gjør en erfaring mer forståelig, eller er nyttig ” (Hjort, 1997, s. 4) Hjort viser til at forskjellige tiders kultur er preget av ulik grad av essensialisme og konstruktivisme, for eksempel ved overgangen fra modernismen til postmodernismen (1997, s. 2-12).

Moore (2000), viser til ulike tilnærminger til kunnskap i lærerplanen, hvor et skille går mellom det vi kan kalle tradisjonisme og progressivisme. Mens den tradisjonistiske tilnærmingen er påvirket av naturalismens tanke om en objektiv sannhet, hvor det sosiale blir sett på som forstyrrelse, vil progressivismen ta utgangspunkt i barnet som lærende, og utdanningen betraktes som ”drawing-out” framfor ”putting-in of knowledge” (Moore, 2000, s. 20). More og Muller (1999) er kritiske til det faktum at all kunnskap er konstruert. De eksemplifiserer dette poenget på denne måten: ”The truth that all truths are relative must exempt itself in order to be true; there is *one* truth that is *not* relative: the truth that all truth is relative. But then, of course, it is not true that all truth is relative” (1999, s. 201). Moore (2000) argumenterer for sosial realisme fremfor sosial konstruktivisme, hvor sosial realisme også tar hensyn til at kunnskap er kontekstavhengig. Det er forskjell på den kunnskapen som utvikles i utdanningssituasjonen og den som erverves i hverdagslivet.

Årsaken til at det er lurt å tenke over kunnskapsbegrepet i sammenheng med undervisning om ekstremisme, er at når vi forsøker å definere hva ekstremisme er, vil nettopp dette være vanskelig fordi det også sier noe om hva vi anser for å være sant eller riktig kunnskap. Derfor kan det være en idé at både lærere og elever reflekterer over sitt kunnskapssyn for å få en

større forståelse av fenomenet og hvorfor det er så sammensatt og vanskelig. Selv om jeg kunne brukt lengre tid på å drøfte kunnskapsbegrepet vil det være mer hensiktsmessig å se på hva slags kunnskap eller sannhetsoppfatnings som skolefaget *samfunnskunnskap* er opptatt av, for å se hvordan det er mest effektivt å jobbe med fenomenet i undervisningen.

2.2.2 Hva slags kunnskap er skolefaget samfunnskunnskap opptatt av?

Ovenfor så vi at kunnskap ikke er så lett å definere som man i utgangspunktet kunne tenke seg. Som Apple (1993) hevder, vil lærerplaner være sentrale når det gjelder å definere hva som anses for å være gyldig kunnskap, og hva som blir ansett som kunnskap vil variere fra fag til fag. Mens man i matematikk for eksempel kan bevise ulike utsagn som for eksempel at $1+1=2$, kan man ikke bevise et utsagn som omhandler etikk og moral på samme måte. Lærere bør derfor være bevisst på hva som forventes i de ulike fagene, og hvordan de tolker kunnskapens vesen i sitt fag vil ha stor betydning for hvordan de legger opp undervisningen (Fjeldstad, 2007, s. 89).

Den norske statsviteren og samfunnsfagdidaktikeren Theo Koritzinsky, skiller mellom en snever og en bred forståelse av kunnskapsbegrepet når det gjelder fagbetegnelsen *samfunnskunnskap*. Mens noen mener at *faktakunnskaper* om samfunnet er fagets viktigste utfordring, hevder Koritzinsky at vi møter et bredt kunnskapssyn i skolens formålparagraf, i den generelle delen av lærerplanen og i formuleringene om samfunnskunnskapenes formål (2012, s. 16). Med et bredt kunnskapssyn mener han at samfunnsfaglærere ikke skal legge for mye vekt på å formidle reproducerbare faktakunnskaper i undervisningen, men isteden fokusere på at elevene lærer å analysere, drøfte, vurdere og utvikle reflekterte holdninger til samfunnsspørsmål og at de klarer å samarbeide og handle i ulike sosiale sammenhenger. Korotzisnky understreker at den generelle lærerplanen uttrykker et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, og at kunnskaps- og læringsinnholdet i undervisningen er påvirket av kulturelle, økonomiske og politiske verdier og interesser. Særlig i et fag som samfunnskunnskap, hevder han:

”utvikler elevene sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger i nær kontakt med lærere og medelever, og gjennom en rekke føringer fra blant annet familie, lokalsamfunn og massemedier. Det er derfor viktig å understreke at vi må forstå kunnskapsutvikling og læringsprosesser som en *sosial konstruktivisme*” (Koritzinsky, 2012, s. 30).

Fjeldstad og Mikkelsen (2008) påpeker at samfunnsfaget har pålagt seg et særlig ansvar som et demokratiforberedende dannelsesfag. Demokratisk dannelse består ifølge Fjeldstad av tre hovedelementer i elevens personlighet:

”For det første evnen til selvbestemmelse og egenmestring, det vil si evnen til å ta ansvar for eget liv. For det andre viljen og evnen til medbestemmelse og demokratisk deltakelse. Og for det tredje evnen til solidaritet, forstått som innlevelse i og forståelse av andres liv og levemåte” (2014, s. 46).

Men hvilke ferdigheter og kunnskap er det nødvendig at elevene innehar for at dette demokratiserende prosjektets mål skal bli nådd? Fjeldstad (2009, s. 6) hevder at det nesten sier seg selv at de grunnleggende ferdighetene i lærerplanen er nødvendige forutsetninger for slik dannelse. Å kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig, samt å ha god leseforståelse er særlige viktige kvaliteter om man ønsker å delta i samfunnet. Regneferdigheter og digitale ferdigheter er også nødvendige i en ”teknisk gjennomrasjonell kultur”, disse fire ferdighetene er altså *grunnleggende* (Fjeldstad, 2009, s. 6).

Man kan så spørre seg hvordan dette kan konkretiseres i målbar kunnskap som elevene skal kunne. Ved å utvikle en modell over *komplekse fagferdigheter* i samfunnsfag, som både fanger opp de grunnleggende ferdighetene og de mange kompetansemålene i faget, har Fjeldstad (2009) forsøkt å tematisere hva dyktighet i samfunnsfag muligens kan oppfattes som. Selv om denne modellen ble utviklet med utgangspunkt i å vurdere hva som blir ansett som dyktighet i samfunnsfag, kan modellen også anses for å være et forslag til hva som kan sies å være fagets egenart. Dermed kan vi også si at det er en diskusjon over hva som blir ansett som kunnskap i samfunnsfag, fordi som Sjøberg (2007) hevder er: ”Diskusjonen om fagets egenart er en diskusjon av kunnskapsteori (epistemologi eller erkjennelses teori)” (Sjøberg, 2007, s. 156). De komplekse fagferdighetene har blitt delt inn i åtte hovedområder, som jeg kort vil forsøke å gjengi nedenfor.

1. *Faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. Dette hovedområdet handler om ulike fakta og definisjoner som elever møter i opplæringen og kan ofte ses i sammenheng med tolkninger av lærerplanens kompetansemål. Slik faktabeherskelse er viktig i samfunnsfag, blant annet som *aktuell samtidskunnskap*.
2. *Begrepsanvendelse*. Sentrale begrep i samfunnsfag skal ikke bare kunne gjengis, men de skal også kunne tas i bruk i nye situasjoner som inviterer til analyse og problemløsning.

3. *Informasjonsbehandling*. Elevene skal kunne observere og gi tolkende beskrivelser av det som er observert. De skal også kunne lese og finne det mulige betydningsinnholdet i tekster, gjenstander, handlinger og symboler.
4. *Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger*. Elevene skal lære noe om hva som er bakgrunnen for våre verdier, og at disse verdiene har sammenheng med våre holdninger og handlinger. Dette området henger i stor grad sammen med de to neste kunnskaps- og ferdighetsområdene.
5. *Kulturforståelse*. Området omfatter underkategoriene *kulturers logikk* og *perspektivering*. *Kulturers logikk* handler om elevenes evne til å forstå at menneskers atferd i stor grad henger sammen med kulturelt definerte forventninger og mønstre som inneholder logiske former. *Perspektivering* handler om empati og evnen til forstå den krets av *motiver* som den andre tenker og handler innenfor.
6. *Kausalitet*. Evnen til å tenke i årsak virkning, og å kunne skille mellom ulike måter å forklare sosiale fenomener på.
7. *Formulering av hypoteser*. Ligger nær evnen til å tenke i årsak og virkning (område 6). Eleven skal kunne formulere en antakelse om hvordan og hvorfor to (eller flere fenomener) henger sammen, ved bruk av tilgjengelige virkemidler.
8. *Modellbruk*. Modellbruk innebærer en forventning om at eleven kan vise hvordan sosiale sammenhenger kan settes inn i forenklede modeller. (Fjeldstad, 2009, s. 192-193).

Innledningsvis så vi hvordan flere av målene i lærerplanen egner seg for å jobbes med i sammenheng med et tema som ekstremisme. Blant annet skulle elevene kunne: ”vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning” (Lærerplanen i samfunnsfag, august, 2013). Flere av elementene i dette lærerplanmålet bygger på vesentlige kunnskaper og ferdigheter som blir nevnt i Fjeldstads hovedområder overfor. Her kreves det for eksempel at elevene skal kunne gjøre rede for hva som er bakgrunnen for våre verdier og hvordan disse henger sammen både med våre holdninger og handlinger. Dette er viktig for at vi skal klare å sette oss inn i hvordan andre mennesker tenker og for at vi selv skal kunne klare å tenke i årsak virkning. Det er også viktig å ta hensyn til at vi kommer inn på sensitive temaer som kan rokke ved elevenes virkelighetsbilde. Dermed kan verdilæring by på større utfordringer enn ren kunnskapsoverføring.

2.2.3 Verdier og følelser i undervisningen

Viktige elementer i skolens formålsparagraf (1998) handler nettopp om at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanetisk arv. For eksempel er respekt for menneskeverdet, likeverd og solidaritet er viktig. Opplæringa skal også fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte, samt at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å mestre sine liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal lære seg å tenke kritisk og handle etisk, og alle former for diskriminering skal motarbeides (Skolens formålsparagraf, 1998, § 1-1). Fordommer og gruppefiendtlighet hevder Nustad (2014, s.7) splitter og ekskluderer. Dermed er dette fenomener som truer det demokratiske samfunnet. Det hindrer deltakelse og kan i ytterste konsekvens resultere i ekstremisme og antidemokratiske holdninger. Som det ble påpekt i avsnittet ovenfor har skolefaget samfunnskunnskap tatt på seg et særlig ansvar som et demokratiforberedende dannelsesfag, hvor både kunnskap og ferdigheter i faget kan knyttes opp imot de viktige elementene i skolens formålsparagraf.

Koritzinsky (2012) hevder at skolens opplæring dermed også er verdipåvirkning og ikke minst i et fag som samfunnskunnskap. Verdier kan defineres som ”*grunnleggende og dypt forankrede oppfatninger av hva som er rett og galt i tilværelsen*”. Verdier angår derfor våre overbevisninger om riktige mål og aktverdige midler for vårt levesett” (Fjeldstad, 2014 s.46). Opplæringen i samfunnskunnskap skal ikke være verdinøytral, noe som både utgår av opplæringsloven og formålet med samfunnsfaget. ”Den skal understøtte og styrke verdier som har med menneskerettigheter, demokrati, likestilling og flerkulturell forståelse m.m. å gjøre. (...) Både i en norsk historisk sammenheng og ut fra ideologiske forskjeller i dagens verden, er disse verdiene ingen selvfølge” (Koritzinsky, 2012, s. 65). Dette er et viktig poeng når vi for eksempel skal undervise om fenomenet ekstremisme. Samfunnsfagundervisningen skal ikke være verdinøytral, men den skal bidra til at elevene erverver verdier og holdninger, kunnskap og ferdigheter som skal forebygge ekstremisme og antidemokratiske holdninger. Men hvor enkelt er det å erverve verdier og holdninger, når elevene tross alt allerede vil ha noen *grunnleggende og dypt forankrede oppfatninger* av hva som er rett og galt, og når disse vil variere nettopp med tanke på de ideologiske forskjellene i samfunnet.

Den britiske professoren Graham Haydon skriver i sin bok *Values in Education* fra 2006, at utdanningen i det moderne samfunnet må ta høyde for at det eksisterer ulike verdier, og at det også til tider kan være konflikt mellom disse. ”Indeed, values will sometimes be the very

factors that lead people into conflict” (s. 58). Gjennom utdanningen burde elever derfor jobbe med å utforske sine egne grunnleggende oppfatninger, hvor de kommer fra og hvordan ulike verdier kan lede til konflikt. Fjeldstad (2014, s.46) hevder at bevissthet rundt sine egne og andres verdier er et svært viktig element i elevenes demokratiske dannelse. Han påpeker også at man ikke må glemme emosjonens plass i undervisningen. Når man for eksempel skal jobbe med et tema som ekstremisme, hvor det blir sett på ulike verdier, holdninger og handlinger i forbindelse med dette fenomenet, kan det vekke sterke følelser blant elevene. Han viser til at følelsene er fundamentale byggeklosser i våre verdiprofiler og at det er liten tvil om at det vi oppfatter som rett og galt er dypt forankret i den læringen som all oppdragelse og sosialisering innebærer: ”Det er antakelig vanskeligere å påvirke og endre elevenes verdier enn deres kunnskaper og ferdigheter, fordi verdiene er så sterkt knyttet til følelsenes plass i oppdragelsen” (Fjeldstad, 2014, s. 48). Om vi glemmer denne viktige faktoren i elevenes læringsprosess hevder Yang og Damasio at vi glemmer en av de viktigste grunnene til at elever i det hele tatt lærer:

”When we educators fail to appreciate the importance of students`emotions, we fail to appreciate a critical force in students`s learning. One could argue, in fact, that we fail to appreciate the very reason that students learn at all” (Yang og Damasio, 2007, s. 9)

Derfor må man antakelig ta andre hensyn når man skal ta opp et tema som ekstremisme, framfor om man for eksempel skal undervise om økonomi i samfunnsfagundervisningen. Det er kanskje lettere å tenke i årsak virkning, om man ser på sammenhenger mellom statlig styring av økonomien og hvilke implikasjoner dette har for samfunnet, framfor å skulle si noe sikkert om hva ekstremisme er, hva som er årsaken til ekstremistiske handlinger og hvorvidt bruk av vold i noen tilfeller kan være legitimt. Årsaken til at dette kan være mer innviklet kan ifølge Fjeldstad ha sammenheng med den nære forbindelsen mellom våre verdier og holdninger på den ene siden og vår erkjennelse og kunnskapsproduksjon på den andre siden. Vi møter verdenen med ulike synspunkter, meninger og tolkninger og disse har ofte sammenheng med vår *kulturelle tilhørighet*. ”Kultur kan jo nettopp beskrives som (bestemte) regler for hva som er *korrekt kunnskap*, for hva som er *korrekte vurderinger* og for hva som kan betraktes som *korrekte følelser*” (Fjeldstad, 2014 s. 48).

Haydon (2006) er også av den oppfatning at verdier kan forbindes med kultur og identitet. Om våre verdier blir rokket ved kan dette by på konflikter. Derfor mener han at

undervisningen er en fin plattform hvor elevene kan øve seg på å tenke over hva de synes er rett og galt og hvordan dette kan variere fra person til person og i forskjellige kulturer:

”Where else, if not in discussions in school, will people learn that it is possible to have reasoned discussion about morality; that to say ”that’s wrong” or ”this is what you ought to do” need to be an expression of personal preference or an uncritical adherence to tradition” (Haydon, 2006, s. 199).

En fin måte å starte på, mener Haydon er at både elever og lærere forsøker å gjenkjenne sine egne verdier og holdninger. Om ikke lærere selv klarer å være åpen overfor sine egne verdier og holdninger, kan dette ha komplikasjoner for undervisningen: ”If teachers are not able to openly face and with tolerance their own differences in values, they will hardly be able to help others to do so” (Haydon, 2006, s. 209).

Videre peker han på at når det gjelder undervisning om verdier, trenger det ikke nødvendigvis å legges opp til en diskusjon hvor målet er å komme frem til en gyldig sannhet. Hvem kan vel i det hele tatt vite om det finnes noen objektive verdier som gjelder for alle? Og uansett om det eksisterer en objektiv sannhet, hvordan kan man vite at det er denne sannheten alle deltakerne konkluderer med i slutten av en diskusjon? ”But we do not have to accept that that there is only two possibilities: that *either* there is a truth that reasoned discussion will lead rational people to agree on, *or* there can be no reasoned discussions of values” (Haydon, 2006, s. 196). Han foreslår heller at deltakerne i diskusjonen ser på praktiske løsninger og hva som kan gjøres når verdier kommer i konflikt, uten nødvendigvis at målet skal være å overtale hverandre om at deres løsning er den beste. Han hevder at det i undervisningen burde være rom for at elever og lærere kan utforske, undre, reflekter i samarbeid med hverandre, framfor at man skal komme frem til konklusjon med to streker under svaret. Selv om mange elever og lærere kanskje skyr slike temaer i undervisningen, nettopp på grunn av temaenes relative karakter, mener Haydon at det er nødvendig at elevene får en forståelse om mangfoldet av verdiene som finnes i vårt pluralistiske samfunn. Han hevder at lærernes roller er å hjelpe elevene til å finne en vei igjennom denne kompleksiteten og forsøke å skape et klima for verdier som er ønskelig for alle (2006, s. 64).

Nustad (2014, s. 25) peker på at skolen kan fungere som en mikrovariant av det samfunnet vi lever i. Verken i skolen eller i et demokratisk samfunn vil det ikke bare være enighet og harmoni, men det vil også være kamp om godene, interessekonflikter og kompromisser. Nustad viser til Lars Laird Eriksens *uenighetsfellesskap*, hvor det legges vekt på at skolen som en institusjon har unike muligheter til å kunne dyrke fellesskap til tross for uenighet: ”I

klassen kan elevene utvikle trygg identitet som ikke er basert på hat og stempeling av andre” (Nustad, 2014, s. 25). Som den politiske teoretikeren Chantal Mouffe (2000) påpeker, er det viktig med forskjellige standpunkter i et pluralistisk samfunn, og det er derfor ikke nødvendigvis er fruktbart å alltid skulle definere hva som blir ansett for å være moralsk riktig til enhver tid. Hun hevder at det er viktig med motstandere for dynamikken i samfunnet, og om vi ønsker at mennesker skal oppleve at de er frie til å mene og si det de vil, må vi skape en arena innenfor samfunnet hvor dette er tillatt. Om det ikke er rom for ulike meninger og konflikter innad i samfunnet, vil dette kunne føre til at mennesker eller grupper søker arenaer utenfor hvor deres kunnskap, tro og sannhet blir akseptert. ”This is why a perspective like ”agonistic pluralism”, which reveals the impossibility of establishing a consensus without exclusion, is of fundamental importance for democratic politics” (Mouffe, 2000, s. 105).

2.3 Utdanning mot ekstremisme

Den britiske professoren innenfor internasjonal utdanning Lynn Davies argumenterer i sin bok ”Educating against extremism” (2008), og gjennomgang av boken i en artikkel med samme navn (2009) for at det ikke blir gjort nok arbeid med å forhindre at unge mennesker blir medlemmer av ekstremistiske grupper gjennom den formelle utdanningen. Hun hevder blant annet at det er for lite fokus på å lære elevene å være kritiske til og analysere fundamentale tankegang. Det blir fokusert mye på skrive og leseopplæring, men en slik ”*basic literacy*” er ikke nok i seg selv, men må kombineres med ”*political literacy*” og ”*critical global citizenship*”. Dette poenget understreker hun ved å vise til at mange ekstremister og terrorister er godt utdannet og har tilbrakt mye tid i statlige skoler, men fortsatt har blitt tiltrukket av ekstremistiske grupper (Davies, 2009, s. 184).

2.3.1 Hvordan kritisk tenkning kan forebygge ekstremisme

Davis (2008) peker dermed på kritisk tenkning som et viktig ledd i undervisningen om man ønsker å forebygge ekstremisme. Hun hevder at det er viktig at elever ikke uten videre godtar informasjon som blir gitt til dem, men at de øver på å avkode og forstå hva som er hovedargumentene i ulike tekster og kanskje viktigst; at de selv tør å ta stilling til det de leser. Mikkelsen (2014, s. 55) hevder at ”Å tenke kritisk kan illustreres som filtrering av fakta, meninger og tanker”. I tillegg mener han også at det handler om å være bevisst over at fakta, meninger og tanker kommer fra et sted, og derfor må man også være kritiske til kildenes

opphav. I likhet med Davies, hevder han at trening av elevens tenkeferdigheter står sentralt i det forbyggende arbeidet. Tenkeferdigheter kan ses som forlengelse av leseferdigheter og evne til å tenke kritisk, noe som sammenfaller med argumentet til Davies om at leseferdigheter må kombineres med å øve på å avkode og forstå hva som er hovedargumentet i ulike tekster.

Muligens kan det være lurt å jobbe med en form for diskursanalyse i undervisningen, hvor elevene jobber med å se på hvem som har skrevet teksten og hvorfor. Hvem er teksten ment å skulle påvirke og hvilke virkemidler er brukt. Hvor og når er teksten publisert og kan informasjonen bekreftes av andre kilder? (Mikkelsen, 2014, s. 56). Mikkelsen har utviklet ulike øvelser som fordrer lesing, avkoding og resonnement og stimulerer kritisk tenkning, som han har delt inn i to grupper. Den ene gruppen øvelser er preget av lesing og avkoding, som kan jobbes med i forbindelse med den grunnleggende ferdigheten lesing, mens den andre gruppen øvelser dreier seg om å skille fakta fra meninger og trene begrepsforståelse (Mikkelsen, 2014, s. 57). Hensikten med disse øvelsene er å få i gang tankeprosesser hos elevene, først hos den enkelte elev og til slutt i dialog eller diskusjon mellom alle elevene og læreren i klassen. Et eksempel på en øvelse i den første gruppen kan ”hentes fra den didaktiske poolen av tilnærminger som kalles ”Thinking skills” (Mikkelsen, 2014, s. 57). Her blir elevene presentert for ulike begreper som for eksempel: ”fordommer”, ”diskriminering”, ”toleranse” og ”rasistisk”, og elevene skal så finne ut hvilket begrep som ikke hører hjemme. Han hevder at for å forstå verden rundt oss er vi mennesker avhengig av identifisering, klassifisering og generalisering, og dermed kan det være hensiktsmessig å utforske nettopp hvordan vi gjør dette (Mikkelsen, 2014, s. 57). Når det gjelder den andre gruppen øvelser, hvor man skal skille fakta og meninger fra hverandre, viser Mikkelsen hvordan man kan sette opp fire utsagn hvor ett skiller seg ut. For eksempel kan man sette opp disse fire utsagnene, hvor et av dem er fakta og tre er meninger: 1. ”I mange land integreres de fleste innvandrere godt”. 2. ”Folk som er imot integrering må flytte fra landet sitt”. 3. ”Det er urettferdig at ikke flere blir integrert i de nordiske land”. 4. ”Å motsette seg integrering må bli straffbart”. (Mikkelsen, 2014, s. 58). På denne måten mener han at det blir reist spørsmål til ”Hva som menes med mange land”, ”Hva menes med godt” og ”Finnes det egentlig noen slike land”, og slike spørsmål og meningsutveksling om dem ”tjener den overordnede hensikten – resonnement stimulerer kritisk tenkning!” (Mikkelsen, 2014, s. 58).

Davies (2008) peker også på viktigheten av å utdanne handlekraftige elever, som respekterer kulturelle forskjeller, men denne ”respekten” kan verken være ubetinget eller ukritisk:

”People’s beliefs and attitudes can be condoned, but behaviours that are adopted in the name of these beliefs cannot be ”respected” simply because they have a cultural or religious root” (Davies, 2009, s.192). Selv om det er viktig at elever lærer seg å tolerere andres synspunkter, skal de også tørre å stille seg kritiske til urett som blir gjort mot andre. Davies (2008) mener at ekstremisme finner grobunn i at det er ett riktig svar, og at det ikke finnes noen alternativer til denne tankegangen. En kritisk utdanning vil da være motsatsen til dette, hvor det blir lagt vekt på å akseptere flere virkeligheter, det skal være lov å ytre sine meninger, det skal legges vekt på menneskerettigheter, ærlighet og humor og at det ikke nødvendigvis finnes én gyldig sannhet. ”Some forms of education that seek to open minds and present alternatives to the single world view can be a trigger for the exit from extremism” (Davies, 2009, s. 190).

I tillegg bør også problemer i forbindelse med ”statlig terrorisme” bli tatt opp i undervisningen. Davies hevder at det sjelden blir jobbet med å utvikle ferdigheter for å være kritiske til sin egen regjering, og at elever derfor finner det vanskelig å holde sitt eget land ansvarlig for handlinger mot andre land. Hun hevder det er viktig å ikke være redd for å ta opp temaer som kan virke skremmende i klasserommet og det må være en åpenhet i klassen for å ta opp temaer som kritiserer den nåværende samfunnsordenen ”We want young people to be idealistic and to challenge injustice where they see it; but the task is to politicize young people without cementing uncritical acceptance of single truths” (Davies, 2009, s. 185).

Den norske statsviteren Ingeborg Kjos tar for eksempel i sin masteravhandling opp at vi nordmenn har ”gått rundt grøten” hele siden 22. Juli 2011. Vi er redde for å snakke om Breivik, hans ideologi og bakgrunnen for hans handlinger. Ifølge Kjos ser det ut til at vi nordmenn lider av en usunn uvilje til å ta i Breiviks tankegods. ”Det vies massevis av spalteplass til beskrivelser av ekstremistenes grusomme henrettelser, og det er akkurat denne publisiteten terroristene ønsker seg” (Kjos, Aftenposten.no, 2014). Hun hevder heller at vi burde fokusere på å avkle og få frem hva ideologiene egentlig tilbyr. I sin masteravhandling analyserte hun Breiviks ”manifest” i lys av nazismen, fascismen, kommunismen og ekstrem islamisme. Det hun kom frem til var at til tross for at disse ideologiene er dødsfiender, fant hun slående likheter mellom dem, for eksempel når det gjelder tanken om et monokulturelt samfunn, strenge straffer og et konservativt sexsyn. Hun hevder at vi må vise dagens ungdom at totalitarismen alltid kommer forkledd som noe positivt, med en idealstat som alltid

presenteres som enhetlig, harmonisk og et trygt samfunn: ”Ekstremistene kritiserer samfunnet vi lever i og appellerer til følelsen av håpløshet som mange av oss bærer på. De påstår at de tilbyr muligheter, ære, frihet, trygghet, enhet, harmoni, mening, tilhørighet, orden, skjønnhet, makt, sannheten og noen å skyldes på” (Kjos, Aftenposten.no, 2014). Hun hevder at det er viktig at vi tør å snakke om Breivik og andre ekstremister og at det trengs mer forskning for å få mer kunnskap. ”Vi kan ikke forebygge mot noe vi ikke forstår” (Kjos, Aftenposten.no, 2014).

2.3.2 Identitet, fremmedfrykt og humor i undervisningen

Et annet viktig moment når det gjelder utdanning mot ekstremisme er å se på ulike identiteter og hvordan inndeling i en ”vi” og ”de” gruppe kan virke ekskluderende og være med på å skape problemer. Davies (2009) hevder at vi er vant til å ha flere identiteter i et flerkulturelt samfunn, men problemet oppstår når én av disse identitetene får forrang foran de andre. Hun mener det er viktigere å fokusere på likheter på tvers av kulturer fremfor forskjellene, samt å se på hvor spesielle hver og en av oss er fremfor å nødvendigvis knytte oss selv opp imot vår egen kultur, eller andre medlemmer av ”in-gruppen”. Hun viser til flere eksempler gjennom historien, hvor kultur, tradisjoner, religion og følelsen av en felles historie har blitt brukt for å skape en kollektiv identitet blant grupper i samfunnet for å sette seg selv over andre, eller skape et fiendebilde. For eksempel i konflikten i Rwanda eller i krigen i Balkan, kunne man se hvordan befolkningen ble splittet og gikk til angrep på hverandre. Individer ble sett på som representanter for en hel gruppe. ”A strong sense of collective identity thus may mean a labellig of or even hatred for ”others”” (Davies, 2009, s. 188).

Dermed er det særlig to ting som det er viktig å se på i undervisningen: både hvordan vi ser på vår egen identitet i ulike kontekster, samt hvordan vi tilskriver identitet til andre. Davies foreslår at man i skolesammenheng jobber med å utforske stereotypier og forsøker å se på hvor lett mennesker kategoriserer hverandre som følge av disse. Som vi så i det foregående har vi mennesker en tendens til å dele oss selv og andre inn i ulike kategorier og tro at det finnes noe ”essensielt” ved hver av disse gruppene. Vi kan blant annet tro at det noe essensielt ved det å være kvinne, homofil, norsk, kristen eller muslim. Gule (2012, s. 50) viser til *essensialisering* som en prosess hvor man ”forsøker å fastlegge eller definere et fenomens vesen eller essens på et feilaktig, gjerne overforenklet grunnlag”. Faren ved en slik tankegang, er at vi ser på disse inndelingene som stabile, på noe som skiller oss fra hverandre og man

overser ofte dermed mangfoldet og variasjonene innenfor en religion eller kultur. ”The trick is to enhance the resistance to such simple labels and categories, and give children status by showing how original and special each of us is” (Davies, 2009, s. 189).

Samtidig kan man spørre seg om en slik essensialisering er nødvendig for å konstruere en personlig identitet. Ifølge Nustad er det to grupper mekanismer som er involvert i vår fordomsproduksjon: ”Den første gruppen er de emosjonelle mekanismene, som er knyttet til vårt behov for å høre til og vite hvem vi er. Den andre gruppen er kognitive mekanismer, knyttet til vår måte å ordne og kategorisere verden på” (2014, s. 20). Når det gjelder de emosjonelle mekanismene handler dette om, som vi også har sett på tidligere i oppgaven, at vi mennesker er sosiale vesener og vi definerer vår identitet ut ifra menneskene rundt oss. ””Jeg” definerer meg i forhold til et ”vi” som jeg ser meg selv som en del av” (Nustad, 2014, s. 20). Ved å skape et fiendebilde av ”de andre”, kan dette styrke samholdet i gruppen man selv tilhører. Når det gjelder de kognitive mekanismene handler det om at for at vi mennesker skal kunne forstå omverdenen har vi et behov for å ordne den ved å kategorisere og dele inn i grupper. Dette gjør vi ved å feste oss fast i likheter og ulikheter til menneskene rundt oss, noe som kan føre til at vi overser variasjoner og det særegne ved personer. Generalisering kan føre til stereotypier, som Nustad hevder er en forestilling om en gruppe som ikke endres eller justeres i lys av nye fakta eller møter med mennesker. Mottrekket til dette, og som han understreker det er viktig å jobbe med i undervisningen, er å være nysgjerrige på nyanser, kritisk tenkning og selvrefleksjon.

”Det er her de emosjonelle mekanismene i fordomsproduksjonen møter de kognitive. Vi så over hvordan vi definerer oss selv, vår egen gruppe og hvem vi hører til gjennom kontrasten til ”de andre”. Det betyr at endring i bildet av ”de andre” også får konsekvenser for vårt bilde av vår egen gruppe, ja, av oss selv. Og endring av selvilde er en langt tyngre prosess enn det å korrigere en feiltakelse om noe som ikke spiller noen rolle. Altså: stereotypier om andre er viktig fordi de definerer hvem vi selv er” (Nustad, 2014, s. 22).

Davies (2009) har også sett på flere biografier til selvmordsbombere eller ungdom som har blitt medlemmer, eller kommet seg ut av, ekstremistiske grupper, for å se på hvilken rolle skolen har hatt i denne utviklingen og hva som kan ha bidratt til radikaliseringsprosessen:

”The role of education is a complex one in the biographies of suicide bombers or those who join (and leave) extremist groups. Individuals are driven by a combination of certain experiences (trauma or humiliation, fear of outside groups, alienation, frustration, globalisation) and psychological

predisposition (the need for cognitive closure, respect for authority, the need for uniqueness)” (Davies, 2009, s. 190).

Særlig elever som opplever rasisme, isolering eller å bli oversett på skolen er i faresonen ifølge den britiske professoren. Dermed er det svært viktig at det til stadighet jobbes med å ha et godt miljø på skolen, hvor man jobber med å se på likheter fremfor forskjeller mellom grupper og at det ikke bygges opp under frykten til å omgå de som oppleves som annerledes. Selv om hun har sett på dette i britisk sammenheng peker også Assidiq og Al-Hussaini (2015), som har jobbet med å forebygge ekstremisme blant norsk ungdom, på mange av de samme mekanismene. De har sett hvordan ungdom som har vokst opp uten trygge familierelasjoner og som har hatt det vanskelig på skolen har falt i inn miljøer preget av rus og kriminalitet. Disse ungdommene har ikke opplevd positive mestring, men har heller fått oppmerksomhet for sin negative atferd. Når ungdom opplever mistillit til systemet og at de ikke blir tatt på alvor, søker de kanskje andre kanaler hvor de blir det. Assidiq og Al-Hussaini (2015) hevder derfor at blant annet skolen har en viktig jobb med å ta alle på alvor, inkludere og få ungdommen til å føle seg verdsatt.

Man bør også ha en form for ”*humor education*” med vekt på ”*critical lightness*”, hvor man lærer seg å akseptere at sine egne idealer og verdier kan bli spottet. I denne forbindelse mener hun at det blant annet kan være lurt å diskutere ytringsfriheten og grenser for ytringer, blant annet ved å se på bruk av satire i media og hvordan dette i noen tilfeller kan oppleves som krenkelse av menneskers rettigheter. ”A key role of the media in a free society is that of satire. This section addresses the thin dividing line between giving offence and harmless mockery” (Davies, 2009, s. 195). Som en link i ”humorutdanningen” burde oppfatningen av fornærmelse og krenkelse diskuteres, blant annet ved å se på når det er nødvendig og når det er ubegrunnet ”this will require analysis of rights and of motives, whether using the right to free speech just for the sake of offending or try to point out injustice or wrong” (Davies, 2008, s. 149). Grunnen til at hun hevder at satire noen ganger kan være ”nødvendig”, er fordi hun hevder at man stadig skal søke etter nye og bedre argumenter til den allerede etablerte kunnskapen. Til det trengs det noen ganger og ”rokkes” litt ved ulike trosretninger og de bestemmelsene som følger med. Hun viser til komikeren Jerry Springer som har sagt at: ”It’s the duty of comedians to attack religious belief because you test the elastic limit of a thing by probing it, and belief systems based on faith rather than facts need to be tested” (Davies, 2009, s.195). Hun ser på det som viktig å bruke humor i forbindelse med ekstremisme i utdanningen, for på denne måten legger man ikke bare vekt på de «farlige» momentene rundt

ekstremisme. Dette er lurt for ellers kan det, som Kjos (2014) påpekte, tiltrekke feil oppmerksomhet rundt fenomenet og oppleves som spennende og forlokkende for enkelte ungdommer. Samtidig er det viktig å ta høyde for elevenes alder, da for eksempel bruk av ironi og satire kan være vanskelig for yngre barn og forstå og de kan dermed tolke det du sier bokstavelig.

2.4 Oppsummering

Rammeverket har redegjort for ulike definisjoner av ekstremisme. Hovedfokuset har vært å finne en definisjon som er anvendelig i samfunnsfagundervisningen på ungdomskolen og videregående. Det har blitt påpekt at hvordan man velger å definere noe har sammenheng med vår forståelse av verdenen og hva vi anser for å være gyldig kunnskap. Derfor er det hensiktsmessig å reflektere over kunnskapsbegrepet og hva som blir ansett for å være gyldig kunnskap i samfunnsfag, ved for eksempel å ta et blick på Fjeldstads (2009) *komplekse fagferdigheter*. Det har videre blitt påpekt at opplæringen i samfunnskunnskap ikke skal være verdinøytral, men den skal styrke og understøtte verdier som utgår av både opplæringsloven og formålet med samfunnsfaget. Samtidig kan verdilæring være vanskeligere en ren kunnskapsoverføring, fordi verdiene er såpass sterkt knyttet til følelsenes plass i oppdragelsen. Til slutt så vi hvordan flere teoretikere mente at man gjennom utdanningen har en gylden mulighet til å forebygge ekstremisme, blant annet ved å sette fokus på å utvikle elevenes tenkeferdigheter og øve på å se sammenhenger mellom samfunnslivet og det personlige liv.

3 Metode

I metodekapittelet ønsker jeg å redegjøre for valg av metode, forskningsprosessen og etiske betraktninger. Jeg vil beskrive prosessen jeg har vært igjennom for å undersøke min problemstilling: *Hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme*. Og forskningsspørsmålet: *Hvordan reflekterer lærere rundt deres ansvar som samfunnsfaglærere for å forebygge ekstremisme*. Jeg vil til slutt si noe om de valgene jeg har tatt underveis, og hvorfor jeg har ansett disse valgene som riktig i forhold til spørsmålene som har blitt stilt i oppgaven. Ifølge Tove Thagaard (2009, s. 17) skal det i prinsippet finnes dokumentasjon på enhver beslutning som har blitt tatt i løpet av forskningsprosjektet. Forskeren har et ansvar for å redegjøre for de fremgangsmåtene som har blitt brukt og forbindelsen mellom det teoretiske utgangspunktet, problemstillingen, hvordan dataene har blitt hentet inn, analysert og tolket. Jeg vil derfor ha stort fokus på gjennomsiktighet i dette kapittelet. Jeg vil starte med å beskrive valg av forskningsdesign, for så å redegjøre for hvordan datainnsamlings- og analyseprosessen ble gjennomført. Til slutt vil jeg diskutere studiens reliabilitet og validitet, samt se på etiske betraktninger.

3.1 Valg av forskningsdesign

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremistiske holdninger. Dette temaet interesserer meg fordi det har vært mye fokus på fenomenet i media og i politikken. Det er også interessant fordi det ikke, i hvert fall som jeg kan bringe på det rene, har blitt gjort noe forskning på dette området fra før. Jeg startet med å snakke med min veileder om valg av tema, og han anbefalte meg å ta kontakt med samfunnsfaglærere som hadde deltatt i kursopplegget Dembra, hvor målet var at lærerne skulle få et bredt spekter av kunnskap, ferdigheter og holdninger, som blant annet kan knyttes til arbeidet mot ulike former for gruppefiendtlighet. Ved å intervjuere lærere som har deltatt i dette kursopplegget, var håpet å få tilgang til deres refleksjoner og erfaringer med temaer som i stor grad berører mitt tema, *ekstremisme*. Dermed falt valget på en kvalitativ tilnærming, med bruk av kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Som Silverman (2001, s. 17) påpeker er kvalitative metoder godt egnet i undersøkelser hvor forskeren ønsker å ha fokus på informantenes egne refleksjoner og forklaringer på et gitt område. Kvalitative metoder passer dessuten godt når temaet har blitt forsket lite på fra før av, da det stilles større

krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2009, s. 12). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært åpen for endringer underveis, for eksempel i forhold til problemstilling, det teoretiske rammeverket og hvorvidt empirien har vært relevant for forskningen eller ikke.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode

Målet mitt var å få tak i lærernes tanker, refleksjoner og meninger om hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme, og valget falt dermed på intervjuundersøkelse som metode. Thagaard hevder at: ”Intervjuundersøkelser er en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser” (2009, s. 61). Selv om informantene er de som skal dele av sine erfaringer, og det er dette som utgjør det endelige datamaterialet, vil min rolle som intervjuer trolig ha betydning for hvilke data som blir innhentet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) finnes det to ulike metaforer for intervjueren, enten som en gruvearbeider eller som en reisende. Disse metaforene kan representere de ulike epistemologiske oppfatningene av intervjuprosessen som henholdsvis *kunnskapsinnhenting* eller *kunnskapskonstruksjon* (Kvale og Brinkman, 2012, s. 67). Mens gruvearbeideren ligger nær positivismen og oppfatningen av at kunnskap er noe som allerede er til stede og bare venter på å bli funnet, ligger reisemetaforen nærmere antropologien og en postmoderne konstruktiv forståelse, hvor det legges vekt på at virkeligheten er konstruert og at den kunnskapen som utgår av intervjuene er avhengig av sammenhengen den utveksles innenfor (Kvale og Brinkman, 2012, s. 67).

Kvale og Brinkmann (2012) hevder at intervjuet bør bli sett på som et håndverk, hvor intervjuets kvalitet måles ut fra verdien av den kunnskapen som produseres (s. 36-37). De ser også på intervjuet som en kunnskapsproduksjon, hvor både informanten og intervjueren deltar i en erkjennelsesprosess som både er intersubjektiv og sosial, og hvor deltakerne i fellesskap skaper kunnskap. Denne formen for kunnskapsproduksjon ble det også lagt vekt på i mine intervju. Det ble en form for samtale hvor jeg ønsket å gå i dybden på informantenes opplevelse, refleksjoner og tanker rundt temaet, for siden å kunne tolke betydningene av de ulike utsagnene og se på sammenligninger som kunne bidra til å besvare min problemstilling. Derfor falt også det naturlige valget på dybdeintervju, da denne intervjuformen egner seg for å gå i dybden på et spesielt tema. (Cohen, Manion og Morrison 2011, s. 412).

Dybdeintervju kan, ifølge Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2010), struktureres på forskjellige måter, og graden av åpenhet avhenger av problemstillingen. Intervjuet kan være

strukturert, delvis strukturert eller ustrukturert (Johannessen m. fl., 2010, s. 137). I et strukturert intervju vil alle spørsmålene, samt rekkefølgen være bestemt i forkant av intervjuet. I et ustrukturert intervju derimot vil kun intervjutemaet være bestemt på forhånd, mens intervjuet ellers vil være samtalepreget, uformelt, og spørsmålene vil variere mellom de ulike intervjusituasjonene. Ved valg av et strukturert intervju hadde jeg ikke hatt muligheten til å tilpasse spørsmålene til de forskjellige informantene. Ved bruk av ustrukturert intervju, kunne det blitt vanskelig å sammenligne svarene og strukturere datamaterialet i etterkant. Valget mitt falt derfor på et delvis strukturert intervju. Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kunne variere underveis og i de ulike intervjuene (se vedlegg 1). Jeg ønsket å la det være åpent for at informantene skulle kunne få snakke fritt og ta opp erfaringer og opplevelser ettersom det passet dem. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men mer som en rettesnor for temaer som jeg ønsket å ta opp for å få svar på problemstillingen min. Jeg opplevde intervjuene i større grad som en ”fokusert samtale”, hvor informantene selv tok opp mange av de temaene jeg hadde ønsket å spørre om på forhånd. Likevel var det greit å ha utarbeidet en intervjuguide, slik at jeg kunne se over i slutten av intervjuene om det var noen temaer som ikke var dekket.

Jeg har valgt intervju som min eneste kilde til informasjon, til tross for at det innen kvalitativ forskning finnes flere metoder som kan være egnet. Det kan for eksempel være observasjon, dokumentanalyser eller strukturerte spørreskjema. Dette valget hadde både sammenheng med tiden jeg disponerte og min erfaring med temaet og de ulike metodene. Oppgaven ble skrevet over ett semester, så selv om det kunne ha vært interessant å i tillegg bruke observasjon som metode, falt dette bort. I tillegg er det som Atkinson og Coffey (2003, s. 120) hevder, ikke nødvendigvis en diskrepans mellom det folk sier at de gjør og det de gjør. Handlinger kan forstås fordi de kan snakkes om og må derfor ikke observeres for å være gyldige. Om jeg hadde valgt strukturerte spørreskjemaer kunne det være at jeg hadde gått glipp av viktig informasjon og bare sondert på overflaten av temaet. Jeg ønsket som sagt å få begrunnelser for de valgene lærerne hadde tatt og eksempler på disse valgene. Slik informasjon kunne jeg ha gått glipp av ved bruk av strukturert spørreskjema eller observasjon.

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering av informanter

Som tidligere nevnt, ble jeg anbefalt å ta kontakt med samfunnsfaglærere som hadde deltatt i Dembra, da disse lærerne både var kvalifiserte og egnet til å besvare de spørsmålene jeg hadde i forhold til problemstillingen min. Et slik type utvalg kan man kalle et *strategisk utvalg*, som vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen og undersøkelsen teoretiske perspektiver” (Thagaard, 2009, s. 55). Det kan også sies at utvalget var *kriteriebasert*, siden alle informantene oppfylte det spesielle kriteriet som var å ha deltatt i Dembra samt at de var samfunnsfaglærere (Johanessen m.fl., 2010, s. 108). Etter at jeg hadde fått godkjenning fra NSD, sendte jeg mail til rektorene ved alle ungdomsskolene som hadde deltatt for å høre om de kunne snakke med samfunnsfaglærerne og om de eventuelt var villige til å stille til intervju. I mailen beskrev jeg formålet med studiet, hvordan dataene ville bli behandlet og at alle personopplysninger ville bli behandlet med full konfidensialitet. I tillegg la jeg ved kontaktinformasjon til både meg selv og veileder, slik at de kunne ta kontakt om de hadde noen spørsmål (se vedlegg 2). Alt i alt sendte jeg mail til syv skoler og fikk svar fra tre, hvor to samfunnsfaglærere fra hver skole kunne stille til intervju.

Som Thagaard (2009) nevner, kan det være vanskelig å få tak i informanter til kvalitative studier, fordi slike studier ofte omhandler temaer som kan være personlige, omfattende og nærgående. ”Derfor må vi benytte oss av en seleksjonsmåte som sikrer oss et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen” (s. 56). Dette var også tilfellet i mitt studie, da det kun var tre av syv skoler som responderte på min forespørsel. Dermed kan utvalget også sies å være et *tilgjengelighetsutvalg*. Et problem ved tilgjengelighetsutvalg er at de som stiller seg villige til å delta i undersøkelsen, også er de som mestrer sin livssituasjon og derfor ikke har noe imot forskerens innsyn. ”Dette kan gi utvalget en skjevhet som fører til at undersøkelsen gir mer informasjon om hvordan situasjoner mestres enn om særlige konfliktfylte forhold” (Thagaard, 2009, s. 57). Flere av informantene nevnte også i intervjuene at grunnen til at det var såpass vanskelig å få tak i informanter, nettopp kunne være at de syntes det var et vanskelig tema og var litt usikre på hvordan de skulle implementere det i undervisningen. Derfor kan det være at de personene som ikke valgte å

delta i undersøkelsen, viste enda mer usikkerhet rundt fenomenet og ikke ønsket å stille. Samtidig kan det også ha sammenheng med at de ikke hadde tid eller at de hadde oversett eller mistet e-posten. Likevel vurderte jeg det slik at denne skjevheten ikke ville ha mye betydning for studien da, da temaene ikke nødvendigvis angikk deres livssituasjon, var for nærgående, eller omhandlet deres privatliv. Dessuten var målet mitt å få tak i lærere på bakgrunn av at de hadde deltatt i Dembra, og dette begrenset jo utvalget i seg selv. Selv om man også kan si at det kan være en skjevhet i utvalget siden jeg kun har valgt lærere som har deltatt i dette kurset, har dette blitt gjort med intensjon for som sagt å kunne besvare problemstillingen min på en best mulig måte. Likevel vil dette bli tatt hensyn til og diskutert under, i sammenheng med hvilken overførbarhet studien har.

Ifølge Johannesen m.fl. (2010, s. 104) vil størrelsen på utvalget være avhengig av problemstillingen og måten dataene skal samles inn på. Det er ofte vanskelig å avgjøre hvor mange intervju som er nok på forhånd, men jeg så for meg å intervju mellom fire og åtte informanter. Størrelsen på utvalget kan være avgjørende for dataene man ender opp med til slutt og vil også ha sammenheng med hvor mye vi kan stole på dem. For å få nok informasjon til å besvare problemstillingen min var det ønskelig med et så stort utvalg som mulig. I starten av prosjektet fikk jeg bare tak i fire informanter. Selv om jeg opplevde at jeg hadde fått mange tanker, refleksjoner og erfaringer som kunne gi meg den innsikten jeg trengte, takket jeg likevel ja da to informanter senere sa seg villig til å stille til intervju. Etter disse to intervjuene opplevde jeg at jeg hadde nådd et ”metningspunkt”, hvor jeg hadde fått såpass stor innsikt i temaet at ytterligere informasjon ikke trengtes (Thagaard, 2010, s. 129). I tillegg måtte jeg også ta hensyn til tidsperspektivet og hvilke ressurser jeg hadde tilgjengelig. Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) svarer dette på spørsmålet om hvor mange intervjupersoner man trenger: ”Svaret på dette vanlige spørsmålet er enkelt: ”Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite”. Dette ”enkle” rådet ga mening da jeg etter de seks intervjuene opplevde at jeg kunne se sammenhenger i de ulike intervjuene, som kunne hjelpe meg til å gi svar på problemstillingen min.

3.2.2 Hvordan intervjuene ble gjennomført

Alle intervjuene ble holdt i løpet av februar og mars. Jeg forsøkte å transkribere intervjuene så fort jeg var ferdige med dem, for å kunne danne meg et bilde av om jeg fikk den informasjonen jeg behøvde for å svare på problemstillingen min, samt hvorvidt det var noe

jeg kunne gjøre annerledes til neste intervju. Alle intervjuene ble holdt på arbeidsplassen til informantene. Ifølge Johannessen m.fl. (2010, s. 142) er situasjonen og rammen rundt intervjuet viktig. De hevder blant annet at om intervjuet foregår på informantens arbeidsplass, kan det være fare for avbrytelser eller at noen overhører intervjuet. Intervjuene ble avtalt i god tid, slik at informantene kunne finne et sted på skolen hvor intervjuet kunne foregå uavbrutt og settingen og rammene rundt ble på den måte bestemt av informantene.

Alle intervjuene ble tatt opp med taleopptaker. Dette hadde informantene godkjent på forhånd, da det både sto i skrivet som ble sendt til dem i forkant av intervjuet og i avtalen de signerte før opptagningen startet. Jeg ønsket å ta opp alle intervjuene slik at jeg ikke måtte notere for mye underveis, men heller kunne konsentrere meg om hva informantene sa, vise interesse og følge opp med spørsmål om det var noe jeg lurte på. Jeg startet alle intervjuene med å fortelle kort om studiet, meg selv og grunnen til at jeg hadde valgt Dembra-lærere som informanter. Jeg ønsket også at de skulle starte med å si noe generelt om deres erfaringer med Dembra som en fin innføring til temaet. Jeg var opptatt av å få en god tone med informantene, for som Johannessen m.fl. (2010, s. 143) skriver, har det mye å si hvordan intervjueren blir oppfattet av informantene. Her kan både kjønn, alder, utseende og oppførsel spille inn. Jeg var klar over at hvilke informasjon jeg fikk fra informantene også hadde sammenheng med rammene rundt, hvordan jeg fremsto som forsker og hvilke spørsmål og synspunkter jeg selv hadde. Som Kvale og Brikmann (2009, s. 137) skriver: "I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter".

Som nevnt ovenfor var det på forhånd utarbeidet en intervjuguide, hvor jeg hadde noen temaer som jeg ville inngå i løpet av intervjuet. Samtidig var det åpenhet for endringer i rekkefølgen av spørsmålene og rom for at lærerne skulle kunne gi grundige beskrivelser. Når lærerne for eksempel nevnte et undervisningsopplegg som de hadde brukt, ba jeg dem gjøre rede for dette og gjerne bruke eksempler. På denne måten var det en fin flyt i samtalen, og lærerne kom ofte inn på mange av de temaene jeg ønsket å ta opp uten at jeg selv hadde initiert til det. I tillegg opplevde jeg at lærerne hadde kunnskap om noen områder som jeg ikke hadde vektlagt i intervjuguiden, men som i stor grad var relevant for studien. Dermed passet denne graden av åpenhet og fleksibilitet meg ypperlig, siden jeg fikk informasjon som jeg ellers kunne ha gått glipp av. Dette er også en av styrkene til intervju som forskningsmetode.

Når intervjuene var over, spurte jeg om informantene hadde noen spørsmål, eller om de hadde noe de ville tilføye. I flere av intervjuene merket jeg at det var i denne fasen av intervjuene, når informantene hadde fått reflektere igjennom spørsmålene, at jeg fikk de mest ”fruktbare” svarene for min oppgave. Det opplevdes også som positivt at jeg gikk igjennom det de hadde sagt hittil, slik at de både kunne tilføye eller omformulere seg om de ønsket det. Jeg poengterte også for alle informantene i slutten av intervjuene at all informasjon de hadde gitt var konfidensiell og at de ikke skulle bli gjenkjent i oppgaven, samt at vi kunne holde kontakt i etterkant av intervjuene om noen av oss hadde noen spørsmål og at de når som helst kunne trekke seg fra studie. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det viktig med en debriefing etter intervjuet da det kan ”oppstå en følelse av tomhet – intervjupersonen har gitt mange opplysninger om livet sitt og har kanskje ikke fått noe tilbake” (s.142). Derfor syns jeg denne debriefingen fungerte godt som avrunding. Det opplevdes ikke som om noen av informantene satt igjen med en tomhet i etterkant, men at de tvert imot viste stor interesse for temaet og jeg ble dermed gjerne sittende igjen å snakke med lærerne også etter at opptakeren var skrudd av.

3.3 Analyse

3.3.1 Transkribering av datamaterialet

Alle intervjuene ble transkribert raskt etter at intervjuene var ferdige. Jeg opplevde ingen bakgrunnsstøy eller andre problemer med å oppfatte hva informantene sa, men syntes likevel det var en utfordrende prosess, da det er mange hensyn som skal tas når man gjennomfører transkriberingen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 192) er en transkripsjon ”en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst”. Gjennom transkriberingsprosessen skjer det et skifte mellom en muntlig til en skriftlig diskurs, og i dette arbeidet er det derfor særlig viktig å vurdere hvordan informanten blir representert, at perspektivet til informanten stemmer overens med det de i utgangspunktet ønsket å formidle og at informantens integritet blir bevart (Thagaard, 2010, s. 111). Når man skal transkribere fra lydopptak er det en rekke valg man må ta, selv om det ikke finnes en standardform å gjøre det på. For eksempel må det tas valg rundt hvorvidt ”man for eksempel skal ta med pauser intonasjonsmessige understrekinger og følelsesmessig uttrykk som latter og sukk?” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 190). De to forskerne hevder at svaret på dette avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. Selv om jeg ikke skulle gjennomføre en språklig analyse av de transkriberte intervjuene,

valgte jeg å transkribere alle intervjuene ordrett på bokmål. Derfor ble det tatt med pauser og lyder som for eksempel ”eeeh” og ”mm”. Selv om både slike lyder, og også pauser kan ha en underliggende betydning, valgte jeg å ikke tolke dette i min oppgave.

I analysen vil jeg bruke sitater hentet fra transkripsjonene. Dermed kan man si at transkripsjonen er grunnlaget for analysen, og er den egentlige empirien (Tjora, 2012, s. 179). Selv om alle intervjuene ble transkribert ordrett, er det som jeg nevnte ovenfor svært viktig at informantenes perspektiv og det de ønsker å formidle kommer frem av transkripsjonen og i analysen. Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 195) hevder, kan enkelte intervjupersoner få sjokk når de leser sine egne intervjuer, da en ordrett transkribering ofte har et muntlig språk som kan fremstå som usammenhengende og gjentakende. Det er viktig å huske på at i et muntlig språk er det vanlig å bruke pauser, lyder og overlappende setninger, da den som lytter ofte får med seg overgangen. Når dette derimot blir transformert til et skriftlig språk oppdager jeg at det muntlige språket kunne virke usammenhengende. Derfor valgte jeg å gjengi uttalelsene på en mer leservennlig måte. Det er kun ved lengre pauser jeg har valgt å ta det med i analysen, da markert ved bruk av tre punktum. Mindre pauser har blitt tatt vekk slik som i eksemplet nedenfor. Det var kun mindre justeringer på uttalelsene som ble foretatt og for å være mest mulig åpen rundt min transkribering ønsker jeg å vise dette med et eksempel:

Eh...men, men... veldig ofte bruker folk uttrykk som jøde, hore og homo, uten at de har noe bevisst forhold til det, de bare slenger det ut liksom... til kompiser liksom... uten å mene noe vondt med det... du skjønner hva jeg mener med det?

I selve siteringen har jeg skrevet det slik:

Veldig ofte bruker folk uttrykk, som ”jøde”, ”hore” og ”homo”, uten at de har noe bevisst forhold til det, de bare slenger det ut til kompiser, uten å mene noe vondt med det.

Alle transkriberingene og lydfilen ble lagret med de pseudonymene som informantene har blitt kalt i oppgaven. Dette er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006). Pseudonymene samsvarer med kjønnet til informantene, men ingenting utover det. Dette er pseudonymene som har blitt brukt i analysen i alfabetisk rekkefølge: Erik, Harald, Lars, Martine, Morten og Tore.

3.3.2 Intervju- og meningsanalyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 203) er det flere *trinn* i analysen, som også inkluderer selve intervjusituasjonen, hvor intervjupersonene både beskriver og oppdager nye sider ved sin livsverden. I den *egentlige analysen*, som de skriver, utvikles intervjuenes mening.

Forskeren tolker det transkriberte intervjuet, som allerede er strukturert for analysen gjennom transkriberingsfasen. I min oppgave ønsket jeg å utvikle intervjuenes mening og hente frem intervjupersonenes egne forståelser og erfaringer rundt deres undervisning samt kursopplegget Dembra ved bruk av innholdsanalyse. Kvale og Brinkman skriver at ”*innholdsanalyse* er en teknikk for systematisk kvantitativ beskrivelse av det åpenbare innholdet i et utsagn” (2012, s. 210). Jeg mener innholdsanalyse er den best egnede analyseformen for å besvare problemstillingen min da det er en analyseform som ser på betydningen av det som sies og hvordan dette kan knyttes opp mot min problemstilling (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 204).

Etter at jeg var ferdig med transkripsjonen av alle intervjuene, leste jeg raskt over alle sammen for å danne meg et førsteinntrykk av tekstene. Jeg lagde så et kort notat, eller et slags tankekart over det jeg hadde lest, før jeg gikk over alle transkripsjonene mer nøye senere. Denne gangen streket jeg ut ord, setninger eller avsnitt som jeg mente var relevante, enten fordi det bli gjentatt i intervjuet eller andre intervju, eller hadde sammenheng med teori, begrep eller artikler som jeg hadde lest om tidligere og som jeg mente var relevante for studien. Denne prosessen kalles *koding* og som Kvale og Brinkmann (2009, s. 208) hevder innebærer det at det ”knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse”. Deretter bestemte jeg meg for hvilke koder som jeg syns var mest interessante og valgte å slå sammen flere koder til en kategori. De ulike kategoriene ble dannet på bakgrunn av problemstillingen; nemlig hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme. Thagaard (2009, s. 151) skriver at ”Kategorisering av materialet innebærer at vi reflekterer både over hvordan enhetene i materialet kan klassifiseres, og hvilke betegnelser vi gir kategoriene”. Hun peker også på at dataanalysen veksler mellom induktive og deduktive faser. Kodene jeg utviklet var i stor grad empirinær. Dermed ble ikke kodene tvunget inn i forhåndsbestemte kategorier. Likevel kan man ikke si at utarbeidelsen av kategoriene var utelukkende induktiv, da jeg med bakgrunn i det valgte teoretiske rammeverket og min kjennskap til Dembra, koblet sammen noen kategorier hvor det var hensiktsmessig. Jeg opplevde denne fasen av analysen som

meget givende, både fordi jeg fikk en større forståelse av temaet for oppgaven, men også fordi jeg fikk samlet tekstene og sett en rød tråd. Til slutt satte jeg navn på kategoriene og plukket ut de jeg synes var viktigst. Som Thagaard hevder kan tolkning og analyse ses på som to sider av samme prosess ” fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene en mening” (2009, s. 35). Jeg har valgt å løse dette ved å kontinuerlig diskutere og analysere informantenes utsagn gjennom det teoretiske rammeverket i de ulike kategoriene presentert i kapittel 4.

3.4 Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet

Validitet og reliabilitet har med troverdighet til forskningsarbeidet å gjøre og er begreper som opprinnelig stammer fra kvantitativ forskning. *Reliabilitet* handler om hvor pålitelig dataene er. Ifølge Johanessen m.fl (2010, s. 40) vil reliabilitet si noe om: ” nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides”. *Validitet* sier noe om hvor troverdige og relevante våre data er. Blant annet har det sammenheng med om utvalget er representativt for populasjonen (statistisk validitet) og om resultatene kan overføres i rom og tid (ytre validitet) (Johannesen m.fl, 2021, s. 357). Kort oppsummert kan man hevde at disse begrepene kan sees i sammenheng med om forskningen måler det den sier at den skal måle og om den er til å stole på. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 249) blir spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering avvist eller ignorert av noen forskere, fordi de ser på disse begrepene som undertrykkende og positivistiske begreper som hindrer en frigjørende og kreativ kvalitativ forskning. Her kommer vi igjen inn på spørsmålet som ble diskutert i teorikapitlet, nemlig hvordan vi kan si at noe er sant og dermed hva vi anser gyldig kunnskap, noe som også gjenspeiles i metaforen for intervjueren som ”gruvearbeider” eller ”reisende”.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 249) viser til at noen kvalitative forskere har gått lengre enn den ”antipositivistiske relativismen”, og har tatt i bruk dagligdagse språkuttrykk som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning for å diskutere om funnene er sanne. Både Kvale og Brinkmann (2012, s. 205) og Thagaard (2009, s. 22) argumenterer på sin side for å beholde de tradisjonelle begrepene, men taler for å begrepsliggjøre dem i nye former som er relevante for intervjuforskningen. Grunnen til dette er at de mener at det ikke har blitt etablert noen alternative begreper for legitimering av

forskningens legitimitet innenfor kvalitativ forskning. Videre vil jeg diskutere begrepene slik jeg forstår og bruker de i denne oppgaven. Dette for å forsterke studiens legitimitet.

3.4.1 Reliabilitet

Ifølge Martyn Hammersly (1990, s. 67) kan reliabilitet defineres slik: "Reliability refers to the degree of consistency with which instances are assigned to the same category by different occasion". Med dette mener han at hovedkonsistensen av forskningsresultatet skal kunne reproduseres av andre forskere. Her kan man stille spørsmål til om informanten vil endre svarene sine i møte med andre forskere. Vektleggingen av reliabilitet kan knyttes til den tidligere naturalismen, hvor forskerne ikke skulle ha effekt på dataene som ble generert og hvor det skal være mulig å for andre å etterprøve det. Kvale og Brinkmann (2012, s. 250) poengterer at selv om det er ønskelig med reliabilitet for å motvirke subjektivitet, kan dette også motvirke kreativ tenkning og variasjon. De legger altså vekt på at kvalitativ forskning trenger kontekst, og dersom kvalitativ forskning har nok kunnskap om episteme, kunnskap om metode og det rammeverket man tenker innenfor, vil det bidra til at det ikke måles opp mot rigide standarder. Kvale og Brinkmann ser på intervjukunnskap som:

" produsert, konstruert i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson; relasjonelt, oppstått gjennom konkrete menneskelige relasjoner; samtalebasert, oppnådd gjennom spørsmål, svar og beskrivelser; kontekstuell, der betydningene mer eller mindre er knyttet til spesifikke kontekster; språklig, båret av talespråk og skriftspråk som medier; narrativ, som peker på at den levde menneskelige verden har karakter av en fortelling; og pragmatisk, det vil si at den i siste instans får sin legitimitet ved å sette oss i stand til å mestre den sosiale verden vi befinner oss i" (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 303).

Dermed har det ingen hensikt å forstå reliabilitet som et mål for at andre skal kunne reprodusere kunnskapen. I likhet med Kvale og Brinkmann argumenterer Silverman (2006, s. 282) for at vi kan styrke reliabiliteten gjennom å gjøre forskningsprosessen vår så "transparent" som mulig. Thagaard (2009, s. 199) hevder at vi kan oppnå dette ved å gi en "detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn". Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å vise hvordan jeg har gått frem i de ulike stegene av forskningsprosessen, slik at andre forskere skal kunne vurdere gyldigheten av prosjektet.

3.4.2 Validitet

Hammersly (1990, s. 57) definerer validitet på denne måten: "By validity, I mean truth: interpreted as the extent to which an account accurately represents the social phenomena to which it refers". Hammersly bruker altså ordet validitet som et annet ord for sannhet, og han hevder at det har sammenheng med om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke og måler det den skal måle. Kvale og Brinkmann (2009, s. 250) ser derimot ikke på validitet som et annet ord for sannhet, men de tar heller ikke avstand fra validitetsbegrepet. De fjerner seg fra troen på sannheten som en avspeiling, metoden er ikke grunnen, men kommunikasjonen av kunnskapen er det viktige. De flytter fokuset på hele prosessen fremfor å kun se på verdien av sluttproduktet, altså at hver fase, fra tematiseringen i intervjuguiden til rapporteringen på slutten, er forsvarlig gjennomført kan støtte de konklusjonene man trekker til slutt. Validitet er derfor noe som må knyttes til *forskningshåndtverket*.

For meg har det dermed vært viktig med åpenhet om de valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen, for å vise hvordan og hvorfor jeg har trukket de konklusjonene jeg har gjort. I det foregående har jeg derfor forsøkt å beskrive hvordan jeg valgte ut informanter, hvordan jeg utviklet intervjuguiden og hvilken rolle den spilte i intervjuene, samt situasjonen rundt samtalene og transkriberings- og analyseprosessen. Ifølge Maxwell (1996, s. 90) finnes det særlig to "trusler" mot validiteten i kvalitativ forskning, "researcher bias, and the effect of the researcher on the setting or individuals studied, generally known as reactivity". Med *researcher bias* menes det at forskere kan være forutinntatte og forventer å få visse svar når de setter i gang med forskningsprosjektet og det kan dermed bli en skjevhet i presentasjonen av forskningsresultatet. I og med at forskerne er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitative undersøkelser, kan dette medføre visse problemer.

Maxwell (1996, s. 90) skriver derfor at "Explaining your possible biases and how you will deal with these is a key task of your research proposal". En mulig *bias* for mitt vedkommende kan ses i sammenheng med at jeg hadde lest mye om ekstremisme og ekstremisme i undervisningen i forkant av intervjuene, samt om temaene det hadde blitt arbeidet med under Dembra-kurset. Derfor kunne det være at det var noen svar jeg lette etter fordi det i mitt hodet var fornuftig å jobbe med ekstremisme på denne måten i undervisningen og at det i det hele tatt var et veldig viktig tema å ta opp. Samtidig var jeg veldig klar over dette i forkant av intervjuene og var innstilt på å ha en åpen tilnærming til det informantene sa. Likevel har jeg

valgt å skrive litt om mine erfaringer med Dembra-kurset innledningsvis, slik at det skal være mulig å stille seg kritisk til om dette faktisk er tilfellet.

Reactivity handler om at både forskeren og intervjusituasjonen påvirker hva informanten sier. Som vi har sett tidligere i oppgaven, vil rammene rundt intervjuet, hvordan jeg fremstår som forsker og hvilke spørsmål jeg stiller være av stor betydning for dataene jeg sitter igjen med. Det kan være mulig at en annen forsker hadde gjennomført intervju om det samme temaet med de samme informantene, hadde denne forskeren fått et helt annet resultat. Samtidig skriver Maxwell (1996, s. 91) at "However, eliminating the *actual* influence of the researcher is impossible [...] and the goal in qualitative study is not to eliminate this influence, but to understand it and use it productively". For eksempel merket jeg at noen av informantene var litt nervøse i starten av intervjuene, da de muligens trodde at formålet med intervjuet var å "høre" de i hva de kunne om ekstremisme og hva de husket fra Dembra-prosjektet. Dermed ble det veldig viktig å gjøre det klart i starten av alle intervjuene at det ikke var noen "riktige svar", men at jeg ønsket at de skulle svare så åpent, ærlig og selvstendig som mulig.

Når det gjelder studiens generaliserbarhet, handler det om hvorvidt mine funn kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner. Selv om jeg ikke har gjennomført en stor spørreundersøkelse og gjennomført relativt få intervju, vil det ikke si at resultatene ikke vil være relevante i andre situasjoner. I mitt tilfelle vil vi kunne snakke om *analytisk generaliserbarhet* som "involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon" (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 266). Her vil det dermed være relevant å drøfte hvordan de funnene jeg kommer frem til er av relevans for samfunnsfagundervisningen generelt, ved å vise til hvordan refleksjoner og erfaringer fra en undervisningssituasjon kan være aktuelle og bidra til nyttig kunnskap som andre lærere kan ha nytte av. Som nevnt ovenfor kan det ha en effekt at jeg kun har valgt å intervju lærere fra Dembra-kurset. På den andre siden snakket lærerne mye om samfunnsfagundervisningen generelt og så den opp imot mål i læreplanen. I tillegg pekte de på utfordringer i undervisningen i forhold til et tema som ekstremisme og hvordan det kunne være lurt å gå frem for å håndtere et slikt tema. Slike momenter kan være relevante for andre samfunnsfaglærere også, uavhengig om de har deltatt i Dembra eller ikke. Dermed kan de fortolkningene og beskrivelsene i denne oppgaven muligens være nyttige for andre samfunnsfaglærere. Dette fordi de bidrar til økt kunnskap om et relevant fenomen som

kan tas opp i samfunnsfagundervisningen, selv om resultatene ikke er av direkte overførbarhet.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 79) vil det være etiske og moralske spørsmål forbundet med å intervju i forskningssammenheng. Disse spørsmålene er ikke bare begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men er aktuelle i alle fasene av intervjuundersøkelsen. Fra jeg startet med å tematisere og planlegge intervjuene til den endelige rapporteringen, var det ulike etiske problemstillinger som jeg måtte tenke over. Blant annet hvordan jeg skulle hente inn data, belyse temaet og transkribere, tolke og presentere dataene uten at dette fikk konsekvenser for informantene (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 80-81). Etter å ha utarbeidet en prosjektskisse i desember 2014, sendte jeg den inn til godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som fungerer som personvernombud for forskning og studentprosjekter. Når dette ble godkjent sendte jeg mail til de ulike rektorene for å få tak i informanter. I og med at jeg ikke hadde gjennomført noen lignende forskning tidligere, var det viktig i den innledende fasen av prosjektet å sette seg godt inn i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap utviklet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH).

3.5.1 Forskningsetiske retningslinjer

NESHs retningslinjer kan deles inn i tre typer hovedtyper hensyn vi må ta; nemlig informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, den andre er konfidensialitet og den siste handler om at forskeren har et ansvar for å unngå at forskningen får konsekvenser/skader for informantene (NESH 2006). I forhold til det første hensynet var det blant annet viktig å fortelle informantene om hvilke rettigheter de hadde i forkant av intervjuet. Informantene fikk derfor både en samtykkeerklæring på mail, i tillegg til at jeg hadde med meg denne og forklarte på nytt hva som sto i den, slik at alle informantene kunne gi et informert og frivillig samtykke ved å skrive under på denne samtykkeerklæring. Som Silverman (2006, s. 330) påpeker kan det være vanskelig å vite hvor mye informasjon man kan gi om utviklingen av prosjektet på et så tidlig stadium, da kvalitativ forskning, som jeg var inne på, vil være preget av fleksibilitet og kan endres underveis. Jeg forsøkte å finne en balanse mellom å fortelle litt

om hva jeg ønsket å undersøke, samtidig som jeg ikke ville at min forforståelse skulle påvirke informantene eller sette noen standarder for hva jeg trodde undersøkelsen ville resultere i.

Ifølge Thagaard (2009, s. 27) er også prinsippet om konfidensialitet svært viktig og ”Forskeren må derfor være omhyggelig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult”. Jeg gikk derfor igjennom det transkriberte datamaterialet og fjernet eller anonymiserte all informasjon som kunne bidra til at informantene ble gjenkjent. For eksempel fjernet jeg informasjon hvor lærerne snakket om den spesifikke skolen de jobbet på, og alle lærerne har blitt gitt fiktive navn i oppgaven. Selv om denne studien ikke nødvendigvis er av intim eller sensitiv art, er det likevel viktig å ta hensyn til at informantene utleverer seg selv og gir informasjon om sitt arbeid, noe som taler for å ta konfidensialitetsprinsippet på alvor. Prinsippet om konfidensialitet innebærer også ifølge Thagaard (2009, s. 28) spørsmål om gjenbruk og lagring av informasjon. Jeg vil slette all data ved prosjektets slutt, slik at det ikke skal være fare for at noen får tak i personidentifiserbare opplysninger (NESH, 2006, s. 19).

Det siste hovedhensynet handler om at jeg som forsker må vurdere hvordan jeg kan beskytte informantene mot uheldige virkninger av å være med på forskningsprosjektet: ”Ideelt sett burde det være en gjensidighet mellom hva informanten gir av informasjon, og hva de får igjen for å være med på undersøkelsen” (Thagaard, 2009, s. 29). For å forhindre skade forsøkte jeg, som jeg beskrev overfor, å tilrettelegge for trygge rammer rundt intervjusituasjonen. Videre har jeg også lagt vekt på å være tro mot informantenes uttalelser, slik at de skal kunne kjenne seg igjen i teksten når de leser den i etterkant. I denne sammenhengen er det også viktig å skille informantenes forståelse fra mine egne standpunkter.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere, analysere og diskutere de funnene jeg har fra intervjuene med de seks lærerne. Målet er å forsøke å se på empirien i lys av det teoretiske rammeverket som har blitt fremlagt tidligere oppgaven og på denne måte kunne svare på problemstillingen: *På hvilken måte kan samfunnsfagundervisningen bidra til å forebygge ekstremisme og forskningsspørsmålet: Hvordan reflekterer lærere rundt deres ansvar som samfunnsfaglærere for å forebygge ekstremisme.*

Informantene i denne oppgaven er utvalgte samfunnsfaglærere fra kursopplegget Dembra. Informantene er til sammen hentet fra tre forskjellige ungdomsskoler på Østlandet og består av fem menn og en kvinne. Det er et stort spenn både i alder og arbeidserfaring på lærerne, hvor noen av lærerne var nyutdannet mens andre hadde tjue års erfaring i skolen. For å sikre lærernes anonymitet har jeg valgt å referere til lærerne ved bruk av fiktive navn. ”Morten”, ”Martine”, ”Lars”, ”Harald”, ”Erik” og ”Tore” underviste alle i samfunnsfag på 8-10.trinn.

4.1 Hvordan mente lærerne at samfunnsfagundervisningen kunne forebygge ekstremisme?

På spørsmål om hvilke erfaringer lærerne hadde hatt med Dembra-kurset svarte samtlige lærere at de syns det hadde vært en positiv opplevelse hvor viktige tema som rasisme, antisemittisme og antidemokratiske holdninger ble satt på dagsorden. Lærerne fortalte at det hadde vært interessant å jobbe med å avdekke hvilke holdninger elevene hadde til ulike menneskegrupper ved å ta Dembra sin spørreundersøkelse. Undersøkelsen hadde gitt skolene en viktig pekepinn for hva de burde jobbe med videre, blant annet ved å ha fokus på de gruppene som flest elever hadde et negativt syn på i spørreundersøkelsen. Refleksjonene rundt deres deltakelse i Dembra, og deres tanker om hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme, resulterte i seks ulike kategorier. Kategoriene er både induktivt og deduktiv utarbeidet. De har både forankring i min forståelse av intervjudataenes meningsinnhold, samt at de er konstruert med bakgrunn i det teoretiske rammeverket som er fremlagt tidligere i oppgaven.

4.1.1 Kjennskap til fordommer og stereotypier

På spørsmål om hva lærerne trodde det var hensiktsmessig å jobbe med i samfunnsfagundervisningen for å forebygge ekstremisme svarte mange av lærerne at det var viktig å se på ulike fordommer og jobbe med stereotypier i undervisningen. Erik fortalte blant annet at flere av elevene i klassen hans hadde vist negative holdninger mot muslimer generelt, i forbindelse med at de hadde tatt opp nyheter om IS. Tore nevnte at han synes det var viktig å forklare for elevene hva ekstremisme er og å se på ulike nyanser samt viktigheten av å unngå at folk ble delt inn i ”vi” og ”de andre” i undervisningen:

Nei, jeg tror det er noe som er veldig viktig å snakke om og jobbe med, at elevene får forståelse av hva ekstremisme er, hvor finner man ekstremisme? Hva er forskjellen på en ekstremist og en muslim...hva er forskjellen på en islamist og en ekstremist, tror jeg man må snakke mye om. For det er nok fort gjort å skjære alle over en kam, hvert fall å være litt fordomsfulle. ”De andre” blir så vage som ”utlendingene”, eller ”muslimene”, at man ikke ser det store bildet.

I innledningskapittelet var jeg inne på at regjeringen hevdet at økt polarisering mellom ulike grupperinger i samfunnet gjør det krevende å forebygge og motvirke radikalisering og voldelig ekstremisme. Derfor er det viktig å jobbe mot en slik gruppetenkning, og som Davies (2008) hevder se på hvordan inndeling i ”vi” og ”de grupper” kan virke ekskluderende. Fokuset burde heller rettes mot likheter på tvers av kulturer, fremfor at det skal bli sett på forskjellene. Ved å dele mennesker inn i kategorier som følge av stereotypier og tro at det finnes noen essensielt ved hver av disse gruppene, kan man overse mangfoldet og variasjonene innenfor en religion eller kultur. Samtidig har vi også sett at en slik kategorisering kan være nødvendig for å skape en personlig identitet, og for å gjøre en uoversiktlig verden mer forståelig. Som forfatter Karl Ove Knausgård (Klassekampen, 31. Desember 2013, s. 11) skriver er den verden vi lever i uforutsigbar og kaotisk, noe som gjør den til ganske umulig å leve i:

”Å ta inn hele det vell av detaljer som ethvert møte består i, er også umulig. Det er derfor vi har opprettet alle våre kategorier og begreper og systemer. Det er derfor kulturen er organisert rundt gjentakelser og ritualer, og våre dagligliv så til de grader fult av vaner og rutiner, skikker og fastlagte handlingsmønstre. Vi ser aldri etter det nye, vi ser etter det samme i det nye. Det er en måte å klare seg på, det er en overlevelsesstrategi”.

Nustad (2014) hevder at det er viktig med kjennskap til fordomsproduksjon for å bekjempe fordommer og gruppefiendtlighet. De kognitive mekanismene i fordomsproduksjonen, altså kategorisering og stereotypisering, krever at det blir jobbet mye med kritisk tenkning og nysgjerrighet på ny kunnskap i undervisningen. Samtidig bør man som lærer også ha forståelse for at kategorisering kan være nødvendig for å gi mening til en kaotisk verden. Det er en overlevelsesstrategi, eller som Fjeldstad (2014, s. 48) skriver nødvendig for å skape ”kosmos av kaos”.

Harald og Morten mente at det i tillegg var viktig at lærerne var bevisste over sine egne fordommer, slik at de ikke selv bidro til forenklete bilder av andre grupper i undervisningen. Morten fortalte hvordan lærerne gjennom Dembra hadde blitt ”kjørt på” sine egne fordommer og selv om det var å tre litt ut av komfortsonen, mente han at det var et viktig poeng:

Vi lærere skal ikke bare stå der og kle på oss en hellig kappe. Vi må kjenne litt på vår egen frykt, hva tenker jeg for eksempel om tiggere, hva tenker jeg om romfolk...Det syns jeg at det er viktig at vi tenker over.

Harald hevdet at det var svært viktig at lærere ikke selv bidro til en gruppetenkning i undervisningen:

Så det er litt å ikke gå i den fellen selv tror jeg er det mest grunnleggende. For det underminerer hvis man stopper opp og sier at man må se forskjeller innad i grupper... Også prater man om noen andre grupper som om de var en monolitt. Det tror jeg er noe av det viktigste, å være bevisst på en selv, uansett fag, når man snakker om historie og politikk, og alltid få frem at disse gruppene ikke er monolitter uansett hvem de er.

Haydon (2006) mener også at det er helt avgjørende at lærere er bevisste sine egne fordommer, verdier og holdninger, for å kunne hjelpe elevene til å gjøre det samme. I et pluralistisk samfunn er det ikke til å komme bort ifra at vi vil møte på forskjeller i holdninger og verdier. Lærere kan for eksempel snakke sammen og utveksle erfaringer, slik at de har reflektert over sine egne standpunkter, samt at de ser hvor viktig det er at de som lærere er åpne for forskjellige erfaringer på tvers av kulturer. Lærere skal jo gjennom utdanningen bidra til at elever selv skal kunne klare å leve med og tolerere at folk er forskjellige og har forskjellige meninger. Som nevnt mener Haydon (2006) at lærere har et særlig ansvar for å

hjelp elevene til å finne en vei gjennom denne kompleksiteten og skape et klima i klasserommet hvor forskjellige meninger, holdninger og verdier er tillatt.

4.1.2 Kildekritikk og sosiale medier

I tillegg til å jobbe med fordommer og stereotyper for å forebygge ekstremistiske holdninger i samfunnsfagundervisningen, nevner alle lærerne at det er svært viktig å jobbe med kildekritikk og bruken av sosiale medier i det forebyggende arbeidet. Lærerne mener at dette er viktig fordi de hevder at elevene ikke alltid skjønner rekkevidden av det de gjør når de selv legger ut ting på nettet, eller når de leser det som ligger ute. Morten hadde for eksempel jobbet med dette i forbindelse med at elevene skulle søke opp kilder på Google til ulike prosjekt og forsøkte å få dem til å se hvor viktig det var å selektere og være kritisk til det som lå der ute:

Vi har snakket om elever og sosiale medier og sett på ulike case og kilder fra for eksempel ung.no. Det er viktig å jobbe med å se på hvem er det som har utgitt den, er man sikker på kilden? Vi har brukt veldig mye tid på det i valgfag demokrati, og i norsk også. Å se på om det er sikre kilder. I fjor så lå for eksempel jødevitser som nummer tre når man søkte på jøde i Google. Og Vigrid lå veldig langt oppe. Det er også da en fin måte å vise elevene på, hvor farlig det kan være å søke fritt på Google når de skal kikke etter kilder.

Martine fortalte at det kunne være vanskelig å følge med på elevenes aktivitet på nettet og at elever noen ganger hadde kommet og fortalt lærerne om ubehagelige ting som hadde skjedd på Facebook eller bilder som hadde blitt lagt ut på nettet. Lars sa også at dette var noe de hadde jobbet med, blant annet i samarbeid med politiet når enkeltindivider hadde opplevd ubehagelige hendelser i sosiale medier. Derfor hadde de brukt god tid på skolen til å jobbe med digital mobbing og hvilke lover og regler for ytringer som gjelder på internett. Martine nevnte at de hadde jobbet med å forstå hvilke diskurser de ulike kildene opererte innenfor og at det var viktig å snakke om ”Kilder og feilkilder og ikke minst også at det er tilfellet i media og at det kommer an på hvilket land du faktisk er i og hvor du hører nyheter og hva slags nyheter du hører også”. Lars hevdet at det var viktig å jobbe med å se på hvordan ulike medier fremhevet ulike nyhetssaker, men påpekte også at vi som lesere har et ansvar for våre tolkninger:

Vi har jo snakket om at vi skal være forsiktig med å generalisere, men kanskje ikke at media tegner et skjevt bilde. Og det skal man kanskje være forsiktig med å si også, for media dekker jo det som er dramatisk, så det som er problemet er jo kanskje mer hvordan vi tolker media. For media er vel egentlig ikke foruttatt, men media sitt fokus gjør at vi kan bli det.

Regjeringen (2014) legger vekt på at fremveksten av sosiale medier som en virtuell radikaliseringsarena gjør det særlig vanskelig å forebygge ekstremisme, fordi ekstremistiske budskap enkelt kan nå og påvirke personer som er i en sårbar fase. Derfor er det viktig å lære barn og ungdom å være kritiske til det de finner på nettet og, som Lars påpeker, vise hvordan media sitt fokus kan påvirke våre meninger. Viktige kunnskaper og ferdigheter som elevene skal opparbeide seg gjennom samfunnsfagundervisningen, er jo nettopp evnen til å tenke kritisk. Læreren skal ikke formidle statisk kunnskap, men derimot gi elevene redskaper til å analysere, diskutere, utfordre og kritisere ulike kilder. Ingeborg Kjos (2014) mener at ungdom lett kan bli trollbundet av den ideologiske propagandaen de leser på nettet, fordi totalitarismen alltid kommer forkledd som noe positivt. I tillegg hevder hun at det blir viet mest spalteplass i media til ekstremismens grusomheter, noe som akkurat er det terroristene ønsker seg. Davies (2008), nevner for eksempel at man skal være forsiktig med å legge for mye vekt på de ”farlige momentene” rundt ekstremismen i undervisningen, da dette kan gjøre det hele mer spennende og tiltrekke feil oppmerksomhet rundt temaet. Hun argumentere heller for en ”latterliggjøring” av ekstremister, fordi da er det mindre sannsynlighet for at noen vil assosiere seg med dem. I tillegg burde det i undervisningen bli jobbet med å se på hvor grensen for ytringer går. Hun hevder at det er en forskjell mellom å bruke sin ytringsfrihet kun for å skade andre, enn når man forsøker å påpeke noe man synes er galt eller urettferdig ”Lots of laughter, and nothing moderate – again, as long as it is not at the expense of the powerless” (Davies, 2008, s. 149).

Harald hadde opplevd, i sammenheng med at elevene skulle skrive stiler, at de hadde vist tegn på radikale holdninger. Han trodde disse holdningene hadde sammenheng med tekster de hadde lest på nettet og knyttet opp mot det temaet som de skulle skrive om. Derfor mente han det var viktig å jobbe med å se på hvor informasjonen kommer fra og hvorfor, samt å gå igjennom kildene. Han sa også at de jobbet med kildekritikk i alle fag blant annet ved å sammenligne ulike kilder:

Nei, det ville jo vært å for eksempel finne to kilder som er uenig med hverandre, og bedt elevene sammenligne og diskutere hvem som står bak kildene... hvem som er mest troverdige og lignende. Og så kan man avsløre til slutt da, hvem som står bak kildene og gjerne la dem få se de uten å vite hvem det var først, og så se om de forandrer inntrykkene deres av kildene etter at forfatteren er avslørt.

Både Davies (2008) og Mikkelsen (2014) hevder at trening av elevenes tenkeferdigheter er svært viktig i det forebyggende arbeidet. Elevene burde øve på å avkode og forstå tekster av ulike slag, skille personlige meninger fra fakta og også selv tørre å ta stilling til det de leser. Ifølge Fjeldstad (2009) er en slik *informasjonsbehandling* en viktig ferdighet i samfunnsfag. Utviklingen av denne ferdigheten kan man blant annet jobbe med i samarbeid med kompetansemålet i utforskeren etter 10.trinn, hvor målet er at elevene skal kunne: ”identifisere samfunnsfaglege argument, fakta og påstandar i samfunnsdebattar og diskusjonar på Internett, vurdere dei kritisk og vurdere rettar og konsekvensar når ein offentleggjer noko på Internett” (Lærerplanen i samfunnsfag, august, 2013). Som det blir poengtert i handlingsplanen sprer informasjon seg hurtig på internett og lærere må derfor hjelpe elevene til å ”filtrere” det som er å finne av informasjon der ute. En måte dette kan gjøres på er for eksempel ved å benytte Mikkelsens (2014, s. 57) øvelser, som fordrer lesing, avkoding og resonnement og stimulerer kritisk tenkning.

4.1.3 Elevaktiv undervisning

Flere av lærerne hadde også tro på at hvis man skal kunne forebygge ekstremistiske holdninger blant elevene i undervisningen, så er det viktige at elevene er aktive og ikke bare er mottakere av informasjon. Erik fortalte blant annet at han hadde opplevd at elevene fikk en dypere forståelse for temaet ”terrorisme”, hvor elevene sammen skulle finne eksempler og diskutere hvorvidt terrorisme i noen tilfeller kunne være legitimt. Ved at elevene måtte ”kjenne” litt på disse verdivalgene, oppnådde de en større forståelse av vanskeligheten rundt temaet, enn om han kun hadde hatt en forelesning om terrorisme foran klassen. Tore var også av den oppfattelse at det var viktig med elevaktive undervisningsmetoder:

Jeg tror jo på elevaktive undervisningsmetoder, at en form for grupperarbeid eller prosjektarbeid, hvis det skal forebygge ekstremistiske holdinger, at elevene selv fordyper seg i...kanskje både ”hva er en fremmedkultur” ”hvordan er en innvandrersubkultur i Oslo”, men også at man kunne gått inn og sett ”hva er en

ekstremistisk organisasjon” og fordype seg i det. Hvorfor er dette en terrororganisasjon? Eller hvorfor er dette ekstremisme?

Koritzinsky (2012) understreker at vi må forstå kunnskapsutvikling og læringsprosesser i samfunnsfag som en *sosial konstruktivisme*. Målet med samfunnsfagundervisningen er at elevene skal bli en deltaker av samfunnet, som skal høre til, ønske å delta og også utvikle de ferdighetene de trenger for å være et fullverdig medlem av samfunnet. Denne utviklingen er en gradvis prosess, hvor elevene med bakgrunn i fellesskapets erfaringer blir mer og mer fortrolig på seg selv og de rundt. Som Koritzinsky (2012) videre poengterer har elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger sammenheng med de sosiale faktorene rundt elevene. Dette er i tråd med Deweys (1997) forståelse om at man ikke kan fornekte de sosiale sidene i det mentale liv. Han mente at om elever fikk delta i aktiviteter hvor ulike aspekter og motsetninger ble tatt opp, kunne dette bidra til en økt modning og innsikt, og som følge av dette kan de utvikle evner til å delta og ta ansvar.

Martine sa at når hun tok opp ekstremisme, blant annet i forbindelse med nyheter om terroren i Paris, var hun opptatt av å inkludere elevene. Hun fortalte at de ofte satt i en sirkel hvor elevene: ”kommuniserer med hverandre og jeg med de. Så kan du jo si at vi får snakket om ting slik at det ikke blir en enveiskommunikasjon fra min side”. Morten og Lars trekker frem et undervisningsopplegg kalt ”elevmeglerne”, som de mener kan være nyttig for at elevene selv skal klare og løse konflikter, og på denne måten trenes opp til å søke dialog fremfor å bruke voldelige midler i en eventuell konflikt. Opplegget, forklarte de, ønsker altså å utdanne meglere. Konfliktpartene møtes og tar opp problemer som elevene har med hverandre. I denne forbindelse er det laget mange øvelser som går på forskjellige temaer for eksempel å snakke om identitet, kommunikasjon, snakke om følelser i konflikt, aktiv lytting og konfliktanalyse. Slik beskriver Lars hvordan de har jobbet med opplegget:

Men det er jo sånn at hvis det har vært konflikter så møtes de og noen elever som skal hjelpe til med å megle. Så konflikthåndtering er jo noe som har med demokratiske holdninger å gjøre. For når det er sterke konflikter, ja det som kjennetegner ekstremisme er jo at da vil de bruke voldelige midler for å løse det, så derfor er kommunikasjon viktig å lære seg. Og det å få frem holdninger. Vi ønsker å vite hvilke holdninger som er blant elevene. Bli kjent med de. For problemet er jo at det er mange holdninger som ikke har kommet til overflaten, og da får folk et sjokk når elever reiser

til Syria. Ikke det at jeg tror det kommer til å skje med våre elever, men det er jo fordi man vet ikke. Holdningene ligger skjult ikke sant.

Haydon (2006) påpeker også at skolen og undervisningen er en fin plattform hvor elevene kan øve seg på å ha en ”*reasoned discussion*”. Målet trenger ikke alltid å være at man skal komme frem til en sannhet, eller et gyldig svar, men at man skal få utveksle meninger og tanker innenfor trygge rammer. På denne måten får elevene både reflektert over sine egne verdier og holdninger i tillegg til at en dialog kan åpne opp for at elevene skal kunne tilpasse og forandre sin selvforståelse i samtale med andre. Dette er i tråd med et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, hvor det blir tatt hensyn til at vi mennesker vokser opp i et sosialt miljø. Derfor blir responsen fra andre meningsfulle, og som Dewey (1997) hevdet, vil vi gjennom sosial omgang kroppsliggjøre mening, og dermed utvikle en egen forståelse og bevissthet.

Det er også nødvendig å ta hensyn til, som Mouffe (2000) understreker, at det er viktig med forskjellige standpunkter i et pluralistisk samfunn. Derfor må ikke de med upopulære meninger må bli skjøvet vekk fra dette læringsfellesskapet. Assidiq og Al- Hussaini hevder at ved å skyve de med utradisjonelle og upopulære meninger ut av fellesskapet og inn i miljøer der det kun er plass til mennesker med samme syn, vil de som føler seg utenfor bli dyttet enda lengre ut av samfunnet. Som Lars påpekte er det viktig å jobbe med å få elevenes holdninger opp på overflaten, slik at de ikke forblir liggende skjult. Våre verdier og holdninger er grunnleggende og dyptliggende, og man må derfor noen ganger jobbe med å få de opp på overflaten. Om man klarer å oppnå dette, er det viktig å ikke stemple de som har meninger som skiller seg ut. Som Nustad (2014, s. 25) påpekte har skolen som en institusjon en unik mulighet til å dyrke fellesskap og tilhørighet til en gruppe som faktisk rommer uenighet. Han viser til Lars Larid Eriksens *uenighetsfellesskap*, som ser på skolen som en mikrovariant av det demokratiske samfunnet. Dette samfunnet rommer ikke bare enighet og harmoni, men det kan også romme kamp om godene, forskjellige interesser og kompromisser.

4.1.4 Trygt miljø

I sammenheng med at lærerne hevder at det er viktig med elevaktiv undervisning, påpeker mange av dem at det er nødvendig med trygge rammer for undervisningen. Martine sier at de i har sett en god del på hva som skaper ekstremisme og at dette kan ha sammenheng med at ungdom opplever at de ikke passer inn. Hun forteller elevene om ensomme ulver som blir mobbet og stengt ute uten å få hjelp og at de kan være i faresonen. Derfor har de jobbet mye

med å skape et godt og trygt miljø på skolen, slik at ingen elever skal føle seg utenfor. Hun nevner blant annet dette som viktige faktorer som kan forebygge ekstremisme: ”Ja det vil jeg si er godt klassemiljø, trygghet, det å bli sett, inkludering. Og å være obs på hjemmeforhold i den grad vi kan klare det. Eller tidlig avvik”.

Dette er i tråd med Davies (2008) sin påstand om at det er ulike faktorer som kan bidra til at ungdom blir med i ekstremistiske grupper, hvor særlig elever som opplever rasisme, isolering og å bli oversett på skolen er i faresonen. Selv om hun har sett på dette i britisk sammenheng, peker også Assidiq og Al- Hussaini, som har jobbet med å forebygge ekstremisme blant norske ungdom, på mange av de samme mekanismene. De har sett hvordan ungdom som har vokst opp uten trygge familierelasjoner og som har hatt det vanskelig på skolen har falt ut av samfunnet. Disse ungdommene har ikke opplevd positiv mestring, men har heller fått oppmerksomhet for sin negative atferd. Når ungdom opplever mistillit til systemet og at de ikke blir tatt på alvor, kan de søke andre kanaler hvor de blir det. Assidiq og Al- Hussaini hevder derfor at blant annet skolen har en viktig jobb med å ta alle på alvor, inkludere barn og unge og få de til å føle seg verdsatt.

Erik er også av den oppfatning av at det er viktig å passe på at barn og unge ikke føler seg utestengt på skolen. Han påpeker at det å jobbe med holdninger, språkbruk og inkludering er viktig i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme. På skolen deres har de blant annet satt i gang et prosjekt som heter ”Drømmeskolen” for å bidra til et tryggere miljø:

Da har vi jo elevmentorer fra 10.klasse som er mentorer for 8.klasse elever. De tar seg av de når de kommer på skolen, får de til å føle seg hjemme og prøver å gjøre overgangen litt enklere fra barneskole til ungdomsskole.

Tore og Lars legger også vekt på at elevene må føle seg trygge til å ta opp ting de lurer på i klassen og ikke er redde for å dele bekymringer eller diskutere temaer som kan være vanskelige å ta opp. Lars understreker at skolens viktigste oppgave og måte å bekjempe ekstremisme på, er gjennom kunnskap. For eksempel fortalte han at det er en felle å gå i når man snakker om IS, at man snakker om Islam generelt, og dermed skaper et bilde av denne religionen som kan virke litt skummelt for noen av elevene. Han hadde derfor spurt en av elevene i klassen som var muslim om han kunne fortelle litt om Islam for resten av klassen, da han opplevde at miljøet i klassen var veldig trygt og at dette var noe eleven ønsket:

Det har jeg opplevd som veldig greit, for det avmystifiserer det å være muslim. Og han er jo en klassekompis på lik linje med de andre, så han hjelper jo de med å forstå at han lever et vanlig liv som muslim.

I Dembra blir det understreket at det forebyggende arbeidet må inngå i skolens arbeid med læringsmiljø, med fokus på undervisningens kontekst. Med dette menes det at det skal jobbes mot en god skolekultur, hvor elevene skal føle seg trygge og inkluderte både i undervisningen og i friminuttene, samt at det skal bli tatt hensyn til hvordan elevene har det på fritiden og hjemme (Nustad, 2013, s. 6). Nustad, Fjeldstad og Mikkelsen (2013, s. 15) hevder at om elever opplever trygge rammer, hvor elevene selv er trygge på sine egne verdier og identitet vil kunnskap ha større betydning enn for den utrygge:

”Til en viss grad er det altså et spørsmål om hva som kommer først. Vi må først føle oss inkludert, så kan vi ta til oss kunnskap som utfordrer vårt ordnete bilde av verden. Vi må være trygge på hvem vi er for å gå inn i den formen for selvrefleksjon som kreves når stereotypier og fordommer utfordres”.

Det kan se ut til at Lars har klart å oppnå både å skape et trygt miljø i klassen, hvor elevene både er trygge på seg selv og sin identitet. De tørr å utforske det ”ukjente” og dermed avmystifiseres for eksempel det å være muslim. Som vi har sett i det foregående kan selve innstillingen til kunnskap ha betydning for hvordan man lar seg påvirke av ny informasjon. I en klasse hvor det er rom for å være seg selv, hvor elevene opplever at de er trygge og inkluderte, kan det være lettere, og kanskje mindre skummelt, å være nysgjerrige på ny informasjon og kunnskap som kan endre det bildet vi har av virkeligheten.

4.1.5 Aktualisering som undervisningsprinsipp

Et annet gjennomgående moment i de forskjellige intervjuene, var at alle lærerne syntes ekstremisme var et svært viktig tema og svært dagsaktuelt. Selv om de opplevde at de gjerne skulle hatt mer tid til å snakke om saker som var aktuelle i nyhetsbildet var de også bundet av målene i lærerplanen. Siden jeg kun intervjuet lærere som jobbet i ungdomsskolen, underviste de også i historie og geografi. Lærerne påpekte derfor at det var viktig å trekke paralleller fra nyhetsbildet og se dette opp imot læreplanmålene og gjøre det relevant. Morten fortalte blant annet at han hadde sett på terroraksjonen i Paris og diskutert ytringsfrihet i sammenheng med temaer han hadde undervist i historie:

Særlig i forbindelse med ytringsfrihet, spesielt i forbindelse med at vi skulle se på maktfordelingsprinsippet. Det begynte jeg med i 8. Trinn i år, å jobbe med den franske og amerikanske revolusjonen. Også har vi hatt om Norge fra 1814 og vi har kjørt en del på ytringsfrihet. Hva vil det si? når stopper den? Og da kommer vi jo inn på dette med ekstremisme. Og vi har diskutert litt, altså fått de til å prøve å tenke, når er det du ikke kan si det du vil?

Martine fortalte at de hadde snakket mye om det som skjedde i Paris og om innvandrere som opplevde at de ble ekskludert fra samfunnet og at dette kunne føre til aggressivitet blant mange. Hun fortalte hvordan de hadde sett på ekstremisme i samfunnsfagundervisningen i forbindelse med dette og sett på ulike fremstillinger i media, gitt eksempler på hva ekstremisme er og hvordan det kan utvikle seg. De hadde også tatt opp ekstremisme som tema i forbindelse med at de hadde sett på Midtøstens historie:

Ja vi har holdt på blant annet med Midtøsten og det er jo et veldig brennbart tema, og prøve å belyse begge sidene for der har du jo også veldig mye ekstremisme på hver sider. Og det handler ikke om jøder, men det handler om Israel og Israelitter og at alle i Israel er jo ikke nødvendigvis jøder heller. Og det er jo veldig aktuelt, dette som skjedde i Paris.

Ifølge Fjedstad (2009) er det å kunne tenke i årsak virkning, samt å kunne formulere en antakelse om hvordan og hvorfor to eller flere fenomener henger sammen viktige ferdigheter i samfunnsfag. Ved å ta opp dagsaktuelle nyheter og se dem i en historisk kontekst kan muligens elevene trene nettopp denne ferdigheten. For eksempel kunne det være hensiktsmessig, som Martine og Morten gjorde, å se på ytringsfrihet i sammenheng med temaer i historie. Hvorfor står ytringsfriheten så sterkt i mange demokratiske land i dag? Hva har det med terroraksjonen i Paris å gjøre? Hva er bakgrunnen til at for eksempel blasfemiparagrafen har blitt fjernet nå nylig i Norge? Å kunne tenke i årsak virkning og å kunne skille mellom ulike måter å forklare sosiale fenomener på, er viktige ferdigheter som elevene bør trenes i. Særlig når det gjelder et tema som ekstremisme, har vi sett at det blant annet er viktig å tenke over hvilke faktorer som fører til ekstremisme. Som Assidiq og Al-Hussaini (2015) poengterer har vi mennesker en tendens til å se ekstremisters virkelighetsoppfatninger med våre briller og definerer dem dermed fort som avvikende. Etter å ha jobbet med flere radikalisererte ungdom i Norge, har de lært seg å se forbi den ytre aggresjonen og hatet, og heller se på hvilke mekanismer som har ført til at ungdommen har

tatt de valgene de har gjort. Dette kan også sees i sammenheng med den komplekse fagferdigheten *kulturforståelse*, som både handler om elevens evne til å forstå at menneskers atferd i stor grad henger sammen de kulturelle kodene som internaliseres gjennom oppveksten, samt å kunne sette seg inn i hvorfor andre mennesker tenker og handler som de gjør.

Erik fortalte at det ikke var noe problem å finne mål i lærerplanen for samfunnsfag som man kunne ta opp ekstremisme innenfor. I likhet med Martine hadde han jobbet mye med konflikter i verden, og da særlig Midtøstenkonflikten, som han nevnte som et tema hvor det var aktuelt å trekke inn og snakke om ekstremisme. Erik hadde også sett på dette i sammenheng med at de hadde jobbet med skjellsord og hvilken historisk konnotasjon ordene hadde:

Jeg tok blant annet opp dette her med betydningen av ordet ”din jøde” da, og det gjorde jeg i forbindelse med at vi da jobbet med andre verdenskrig og Holocaust, og da fikk flere av elevene en oppvåkning. At det faktisk er en ganske trist historie bak.

Lars og Harald hadde også sett på ekstremisme i forbindelse med andre verdenskrig. Harald fortalte at det ble sett i sammenheng med hvordan nazistene hadde skapt et fiendebilde av noen menneskegrupper, og hvor lett det hadde vært for dem å påvirke andre. Han håpet at elevene forsto: ”Hvordan ekstremister også i dag bruker det til å skape et ”oss” og ”de andre” bilde”.

Noe av bakgrunnen for Dembra var nettopp å få frem i lyset at antisemittisme og rasisme bygger på negative stereotypier om en hel gruppe, og at disse stereotypiene har røtter langt tilbake i historien. Skjellsord som ”Hore”, ”homo” og ”jøde” blir ofte brukt av ungdom i skolen i dag. Syse skriver at: ”grunnen til at akkurat disse ordene er så utbredt stikker dypere, med røtter i et landskap som handler om ekskludering og kontroll” (2013, s. 42). Han peker på at både innenfor tradisjonell høyreekstremisme og militant jihadisme/islamisme/salafisme er machomannen og patriarkatet tydelige idealer. ”Hore” og ”homo” er sett på som motsetningen til dette idealet og assosieres med liberalisme, vestlig dekadanse og moralsk forfall. Når det gjelder ”Jøde” har dette blitt brukt som et skjellsord innenfor tradisjonell høyreekstremisme, hvor ”jøden” blant annet har blitt symbolisert som en som bryter ned nasjonal kultur og nasjonale verdier. Innenfor militant islamisme er ”jøde” ofte sett på som en representant for det vestlige, amerikanske og undertrykkelse av muslimer (Syse, 2013, s. 42).

Ungdommen tenker sjelden over hva skjellsordene de bruker betyr, og som Erik poengterte kan de faktisk få en oppvåkning når de får høre om historien bak. Dermed ser vi at kunnskap om et fenomen er svært viktig for de holdningene man utvikler.

4.1.6 "Den vanskelige ekstremismen"

Lærerne nevnte at det var flere utfordringer med å ta opp et tema som ekstremisme i samfunnsfagundervisningen. Harald, Martine, Erik, Morten og Lars hevdet blant annet at det var viktig å ta høyde for elevenes alder når de skulle inn på slike temaer. Erik fortalte for eksempel at når de hadde snakket om terroraksjonen 11.september 2001 og hva som gjorde at folk forlot et middelklassehjem for å bli medlem i en terroristgruppe, hva som fikk mennesker til å "bikke over", så følte han at han snakket litt over hodet på elevene. Morten fortalte også, når de hadde jobbet med Midtøsten-konflikten i sammenheng med terroraksjonen i Paris, at dette var en "form for tankespinn som kan bli litt for mye for en 8.klassing. Det er en del som skal holdes på plass, ting er kompliserte". Lars sa at de sjelden jobbet med å teoretisere i undervisningen, eller å definere hva ekstremisme er. Derimot jobbet de mye med ideologier, og hva det vil si å tro så sterkt på noe at alt annet blir overskygget. Harald mente at om man skulle ta opp et tema som ekstremisme var det viktig å tenke nøye igjennom hvordan man skal gå frem i undervisningen:

Tror man må jobbe veldig langsiktig. Det holder ikke med noen stunts. Det må være en rød tråd gjennom undervisningen i flere temaer. Det må være veldig konkret. Man må ikke begynne med begrepet, men man bør begynne med noen konkrete eksempler. Så etter hvert arbeide seg ut fra de konkrete eksemplene til selve begrepet. Og desto yngre de er, jo desto mer bokstavelig tolker de ting. Så det må være litt abstrakt, man må prøve å få igjennom at ekstremisme er en fellesbetegnelse, for hvis ikke kommer de til å definere alle eksemplene og si at det er ekstremisme og ikke noe annet. Men man må starte med det konkrete og jobbe seg mot det mer abstrakte og til slutt forhåpentligvis få igjennom at det allikevel er noe mer enn de gruppene og de eksemplene man har nevnt.

Her ser vi at Harald tar opp noen av de momentene som inngikk i diskusjonen rundt definisjonen av ekstremismebegrepet i teorikapittelet. Da ble det stilt spørsmål til hvor konkret og sofistikert en definisjon kan være om vi skal ta den i bruk i undervisningen. Som Harald og de andre lærerne understreker her, er det viktig å ta høyde for elevens alder og det

faglige nivået. Gules (2012) definisjon på ekstremisme kan dermed være litt for komplisert å bruke i undervisningen, blant annet fordi den vektlegger vitenskapelige metoder og undersøkelser som kan være ukjent territoriet for mange elever, både i ungdomsskolen og i videregående. Kanskje burde man heller jobbe med, som Harald foreslår, konkrete eksempler for så å jobbe seg ut i fra eksemplene og til selve begrepet. Samtidig er det viktig å tenke over at både de eksemplene på ekstremisme og definisjonen man eventuelt velger å bruke, vil være påvirket av vår kunnskap og vår oppfatning av hva som er rett og galt. I tillegg er det, som Harald understreker, et poeng at fellesbetegnelsen for ekstremisme ikke blir for vid, slik at elevene definerer alle eksemplene som ekstremisme og ikke ser nyansene. Dette er i tråd med Gules (2012) poeng om at de vanlige oppfatningene av ekstremisme er for vage, allmenne og snevre og dermed gir oss liten mulighet til å avgrense hva som blir ansett som ”ekstremt”. Nok en gang ser vi hvor komplekst og sammensatt ekstremismefenomenet er, noe som gjør det til et vanskelig tema å jobbe med i undervisningen.

Muligens ligger løsningen nettopp i Haralds argument om at dette er et tema man bør jobbe langsiktig med, hvor det bør være en rød tråd gjennom undervisningen i flere temaer. Det holder ikke med noen ”stunts”, hvor man gjennomfører et undervisningsopplegg om ekstremisme i løpet av en samfunnsfagtime eller to. Kanskje bør det heller inngå som en del av det overordnede demokratiserende prosjektets mål, hvor det er ønskelig at elevene skal utvikle evnen til å ta ansvar for sitt eget liv, vilje og evnen til medbestemmelse og demokratisk deltakelse og evnen til å leve seg inn i og forstå andres liv og levemåte (Fjeldstad, 2009). Samfunnsfagundervisningen skal ikke være verdinøytral, men skal knyttes opp imot holdninger og verdier som er vektlagt i opplæringsloven og i lærerplanen i samfunnsfag. Som vi har sett overfor kan mange av kunnskaps- og ferdighetsområdene, eller de *komplekse fagferdighetene* i samfunnsfag, utvikles i et samarbeid med et tema som ekstremisme. Men det er vel ikke for ingen ting at disse ferdighetene nettopp er kalt *komplekse*. Det kreves grundig jobbing, flersidig undervisning og et godt læringsfellesskap for å utvikle disse. Ekstremisme som tema bør muligens integreres som en del av det mer generelle arbeidet i samfunnsfag hvor man søker en gradvis forståelse av de mange sammensatte elementene av hva det vil si å være en deltaker av samfunnet og hvilke holdninger og handlinger som kan føre til skade for andre deltakere i samfunnet.

Det kan se ut til at flere av lærerne gir uttrykk for en induktiv tenkemåte som grunnlag for undervisningen om følsomme temaer. Denne fremgangsmåten kan belyses av Tom Tillers

(2006, s. 39) trappetrinnmodell, hvor tanken er at kunnskap og læring hos eleven er som trapp som eleven må vandre. Denne ”trappen”, eller modellen, består av fire trinn. På det første trinnet starter undervisningen ved å prate om ”løst og fast”, blant annet ved bruk av ulike eksempler slik som Harald foreslo. Her er meningen at elevene bruker sine egne tanker, ideer og erfaringer for å aktivere sine forkunnskaper om temaet. I denne fasen er elevene aktive og det er lav grad av lærerstyring. På det neste trinnet vil erfaringene ordnes gjennom dialog, og lærerstyringen vil øke. I løpet av dette trinnet vil man få en litt større forståelse for hva som egentlig hører til under temaet. På det tredje trinnet vil erfaringer kobles, og elevene blir i stand til å tenke kritisk og bruke sin kreativitet til å se om det er noen forbindelser og sammenhenger mellom de ulike elementene som har blitt tatt opp. På det fjerde og siste trinnet vil erfaringene kunne knyttes til teori og elevene vil som Harald sa, forhåpentligvis få en forståelse for at det er noe mer rundt fenomenet ekstremisme ”enn de gruppene og de eksemplene som man har nevnt”.

Lærerne syntes ekstremisme var et tema som kunne være litt vanskelig å nærme seg, både fordi det var komplisert og sammensatt, men noen var også redde for å komme inn på områder som elevene synes det kunne være vanskelig å snakke om. Harald sa blant annet at ved å bruke Anders Behring Breivik og 22. juli som eksempel var han redd for at dette kunne trigge noen sære følelser knyttet til området blant elevene. Erik fortalte også at han opplevde det som litt vanskelig å diskutere 22.juli i klasseromssammenheng:

Det er klart vi diskuterer profeten Umma og Krekar, og jeg tror man diskuterer det i større grad enn vi diskuterte Anders Bering Breivik. Det tror jeg. Det er riktignok noen år siden, men likevel så tror jeg at det kanskje er enklere å diskutere ekstremisme blant andre, enn blant sine egne.

Samtidig som mange av lærerne var redde for å ta opp følsomme temaer i undervisningen, påpekte noen av lærerne at de også var redde for at elevene ikke skulle bli engasjerte *nok* i temaet. Morten mente for eksempel at de fleste av elevene vet hva som er det rette svaret når de blir spurt om noe. ”Det er galt å ta livet av noen”, ”ekstremisme er fælt”. Han hevdet at man burde passe på at elevene ikke fikk alt for mye informasjon på en gang, slik at det ble en teflonboble rundt dem hvor det ble slik at de tenkte: ”Ekstremisme, jaja...Krig, jaja, men la meg få gå hjem å spille spillet mitt og drømme om Justin Bieber. Det er en del psykologi her, for det er jo ungdom i en veldig sår fase her også”. Han understrekte at lærere måtte jobbe for å engasjere elevene og la dem kjenne på å bli litt provoserte, for hvis ikke kunne inntrykk

flagre forbi. En måte han prøvde å nå elevene på var å få de til å se på skjebner til enkeltmennesker. Da ble ikke fenomenet så abstrakt og det kunne være lettere for elevene å ta innover seg grusomheten som ekstremistiske handlinger kan føre med seg:

Hvis vi bruker andre medier, så syns jeg Schindlers liste er veldig sterk på dette med bruken av ekspresjonistisk uttrykk, for eksempel hun lille jenta med den røde kjolen under utrensingen av gettoen i Krakow... Hun prøver å gjemme seg, alt annet er sort og hvitt. Når enkeltepisodene treffer deg, det har jeg også snakket litt med elevene om, det er da du på en måte kjenner på det her. Ser du et bilde av tusen døde blir det noe helt annet enn når du gjenkjenner den ene fletta i Auschwitz, eller bilde av den ene jenta som minte meg veldig mye om dattera mi. Og å se sammenhenger. Ekstremisme handler jo veldig om å se alle under ett, så får man da spisset det ned til enkeltindivider, se på enkeltmenneskene. Det ber jeg også elevene se på når vi ser på bilder fra andre verdenskrig, dette handler om enkeltmennesker, seks millioner... Se på den ene der.

Erik, Martine og Tore nevnte også at det var viktig å få elevene ”ut av sin egen boble”. Erik og Martine nevnte blant annet at noe av grunnen til deres deltakelse i Dembra, var som Erik sa å ”prøve å komme litt ut av boblen, at vi skulle få se litt av hva som skjer i resten av Oslo, at vi skulle få møte andre miljøer”. De fortalte at det var et veldig homogent miljø på skolen og at det dermed kunne være lett for elevene å skjære alle over en kam, fordi de ikke hadde så mye kjennskap til andre kulturer.

Yang og Damasio (2007) hevdet at om lærere ikke tar hensyn til følelsenes plass i undervisningen, kan de overse en av de viktigste faktorene til at elevene i det hele tatt lærer. Som Morten hevdet er det mye informasjon ungdom møter i det daglige og for å gjøre inntrykk på elevene, burde vi også appellere til deres følelser for at ikke inntrykk bare skal flagre forbi. Som han sa vet mange av elevene hva de skal si og hvordan de skal oppføre seg. De vet at krig, vold og ekstremisme er ille. Men i samfunnsfaget er det ikke bare et mål at elevene skal vite hva som er rett og galt. Målet er jo også at de selv skal utvikle viljen og evnen til å samarbeide, sette seg inn i hvordan andre mennesker tenker og venne dem til å ta ansvar og et ønske om å delta for fellesskapets beste. Ifølge Koritzinsky skal elevene i samfunnskunnskap:

”ikke bare vite om demokrati, men også opplæres til demokratiske holdninger og handlinger. De skal ikke bare lære om fattigdom og urettferdighet, men også få en opplæring som bygger på verdier som

solidaritet og nestekjærlighet. De skal ikke bare lære *om* andre kulturer, men også utvikle respekt og toleranse overfor dem” (2012, s. 19)

Som Morten poengterer må vi ikke glemme at det er en del ”psykologi” inne i bildet her også, og man må tre varsomt i undervisning hvor ulike verdier og holdninger blir tatt opp og diskutert. Som Fjeldstad (2014) understrekte er det trolig vanskeligere å påvirke og endre elevenes verdier, enn deres kunnskaper og ferdigheter, nettopp fordi verdiene er forbundet med følelsenes plass i oppdragelsen. Lars påpekte for eksempel at når elevene og foreldrene hadde tatt holdningsundersøkelsen til Dembra, kom det frem at det var samsvar mellom holdningene til elevene og foreldrene: ”Og det gjør jo at det ofte er vanskeligere å jobbe med holdninger i skolen, for spiller man ikke på lag med de hjemme, så er det klart at de holdningene som man har hjemme kan ha mer å si”. Derfor må vi altså ta andre hensyn i undervisningen når vi skal ta opp temaer som omhandler verdier og holdninger. I et pluralistisk samfunn er det ikke til å komme bort ifra at vi vil ha forskjellige meninger og tolkninger av tingenes tilstand. Derfor er det nødvendig å finne en arena innenfor samfunnet, hvor det godtas at motsetninger og konflikter fins, men hvor det jobbes med å utvikle toleranse for andre perspektiver og tolkninger enn våre egne (Fjeldstad, 2014, s. 50).

4.2 Oppsummering

Lærerne nevner her flere måter som samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme på. Blant annet kan det være relevant å utforske fordommer og stereotypier som både elevene og lærerne har, jobbe med kritisk tenkning og kildebevissthet og å øve på å se hvordan et eller flere fenomener henger sammen. Mange påpeker at det er viktig å ta høyde for elevenes alder, nettopp fordi temaet er såpass sammensatt. Ingen av lærerne har gjennomført noen konkrete undervisningsopplegg om ekstremisme, men har implementert temaet og jobbet med det i forbindelse med ulike mål i lærerplanen og dagsaktuelle nyhetssaker. Mange understreker at det er viktig at elevene selv er aktive og får muligheten til å utforske sine holdninger og verdier i et trygt læringsfellesskap. Lærerne peker i tillegg på forskjellige utfordringer som undervisning om ekstremisme byr på, både fordi det er et komplekst tema som de kan ha vanskeligheter med å forstå, men også fordi man går inn på verdier og holdninger som kan vekke følelser hos elevene. I og med at temaet er såpass komplekst, vil det kreve mer enn noen ”stunts” for at elevene skal forstå og utvikle de komplekse fagferdighetene som kan sees i sammenheng med temaet.

5 Avslutning og veien videre

Formålet med denne studien har vært å etablere ny kunnskap om hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme. Undersøkelsen har også søkt kunnskap om hvordan de utvalgte informantene har sett på det som sitt ansvar som samfunnsfaglærere å forebygge ekstremisme. Hensikten har vært å bidra med noen konkrete elementer som kan belyse fenomenet og gjøre det mer tilnærmelig i undervisningssammenheng.

Et viktig poeng gjennom hele avhandlingen har vært å understreke at måten man velger å definere ekstremisme på henger sammen med hva vi anser som sant, og dermed også hva vi anser for å være gyldig kunnskap. Derfor har det vært nødvendig å gå nærmere inn på kunnskapsbegrepet, samt å undersøke hva som blir ansett som gyldig kunnskap i samfunnsfag. Både i skolens formålsparagraf, i den generelle delen av lærerplanen og i formuleringene om samfunnskunnskapens formål gis det uttrykk for et bredt kunnskapssyn. Fokuset skal ikke være på å formidle reproduserbare faktakunnskaper, men å trene elevene i blant annet sosiale ferdigheter, kritisk tenkning og holdningsdannelse.

Ved å se på det utvalgte datamaterialet i lys av teori, kom det fram flere måter som samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme på. Det innebar utforskning av fordommer og stereotypier, trening av elevenes tenkeferdigheter og kildekritikk. Dette er et tema som kan knyttes opp mot flere mål i lærerplanen, og i forbindelse med mange av kunnskaps- og ferdighetsområdene i samfunnsfag. Det kan videre sees i sammenheng med spesifikke temaer som demokrati, ideologier, ytringsfrihet og kulturforståelse. Dessuten uttrykte informantene at de som samfunnsfaglærere følte et ansvar for å forebygge ekstremisme. Dette gjorde de blant annet ved å utforske sine egne holdninger og verdier, slik at de ikke selv bidrar til forenklede tanker om andre grupper. Videre synes de at det var viktig å skape et trygt læringsmiljø, hvor elevene opplevde at de ble inkludert. Dette var viktig fordi et slikt klassemiljø kunne føre til at elevene ble trygge på seg selv, noe som er viktig for å kunne utfordre stereotypier og fordommer. Informantene understrekte at dette arbeidet var noe som måtte gjøres over tid. Ingen av dem hadde gjennomført noe konkret undervisningsopplegg om ekstremisme, men heller implementert aktuelle nyhetssaker og så på disse i forbindelse med mål i læreplanen. Lærerne ga uttrykk for en induktiv tenkemåte som grunnlag for undervisningen om følsomme temaer. De uttrykte at det ikke

holdt med noen ”stunts”. Lærerne mente at før man tar i bruk begrepet ekstremisme, burde man starte med elevenes erfaringer og forforståelse, og heller jobbe seg framover mot selv begrepet. Det må være en rød tråd gjennom undervisningen i flere fag. Det er viktig å motvirke at det blir en ”teflonboble” rundt elevene, slik at inntrykk flagrer forbi. Selv om mange elever kan si noe om hva ekstremisme er og hva som er rett og galt, er også målet med samfunnsfagundervisningen at de skal utvikle evne til å leve seg inn i hva andre mennesker tenker og håpe at de selv utvikler evne og et ønske om å ta ansvar. For å oppnå dette må vi også appellere til deres følelser. Om man ikke tar hensyn til følelsenes plass i oppdragelsen, kan man overse en av de viktigste faktorene til at elever i det hele tatt lærer.

Intensjonen med studien har vært å bidra til å gjøre tilnærmingen til ekstremisme i samfunnsfagundervisningen noe mer tilgjengelig. Målet har vært å bidra med refleksjoner og noen konkrete ideer for hva som kan gjøres for ta dette ansvaret med å forebygge ekstremisme som skolen har blitt tildelt. Min undersøkelse vil likevel ikke kunne gi en fullstendig forståelse av ekstremisme, og det er flere dimensjoner som må studeres for å gjøre denne komplett. Blant annet har jeg i denne avhandlingen kun tatt utgangspunkt i lærernes refleksjoner, og vet dermed ikke hvordan elevene opplever undervisning om ekstremisme. Det er også hensiktsmessig å undersøke hvordan man kan fange opp eventuelle tegn på radikaliseringsfase, samt hvordan man skal nærme seg elever som befinner seg i en radikaliseringsfase.

Når det gjelder forslag til ytterligere forskning ser jeg derfor minst to mulige veier videre.

1. Undersøke hvordan elevene oppfatter mange av de momentene som lærerne og det teoretiske rammeverket bygger på. Hva skal til for at elevene opplever seg trygge for å ta opp ting? Når er det elevene opplever at de bli engasjerte i temaer i undervisningen?
2. Se hvordan elever oppfatter arbeidet med SALTOs undervisningsopplegg og hvilket utbytte de får. Har et konkret undervisningsopplegg en hensikt i et engangstilfelle, eller må det implementeres over tid?

Litteraturliste

- Alzaghari, L. (2014, 16. november). Voldsmenn som vil til paradis. *Aftenposten*, Hentet 19.mai, 2015 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Voldsmenn-som-vil-til-paradis-7787482.html>
- Apple, M.W. (1993). Knowledge in teacher education curricula: examining differences between a research-based program and a genreal professional program. *Nordic studies in Education*, 32 (3/4), 245-261.
- Atkinson, P., & A. Coffey (2003), Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. I: J. F. Gubrium and J. A. Holstein (red.) *Postmodern interviewing*. London: Sage. s. 109–122.
- Assidiq, B.A & Al-Hussaini, F. (2015). Mennesket bak monsteret. *Dagbladet meninger*. Hentet 12. mai, 2015, fra <http://www.dagbladet.no/2015/03/29/kultur/meninger/bloggen/38455608/>
- Bakke.P.H. (2012). Den vanskelege ekstremismen. *Dag og Tid*. Hentet 24.mars, 2015 fra <http://old.dagogtid.no/nyhet.cfm?nyhetid=2272>
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K. (2011). *Reseacrh methods in education*. New York: Routledge.
- Davies, L. (2008). *Educating Against Extremism*. London: Trentham Books.
- Davies, L. (2009). Educating against Extremism: Towards a critical politicisation of young people. *International Review of Education*. 55: 183-203.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Fjeldstad, D. (2007). ”Kapittel 5: Undervisnings-virksomhet med mange ansikter” I: *Lektor-Adjunkt-Lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse: konvensjon og kritikk. I Arnberg, P. & Briseid, L.G. (red.) *Fag og dannning- mellom individ og felleskap*. Bergen: Fagbokforlag.
- Fjeldstad, D. (2009). *Lesing i samfunnsfag- opplevelse, innlevelse og erkjennelse*. Oslo: ILS. Elektronisk utgave. Retrived from http://www.udir.no/pagefiles/veiledninger/samfunnsfag/pdf/2/dag_om_samfunnsfaget.pdf

- Fjeldstad, D. (2014). "Kapittel 8: Om verdier, verdibevissthet og verdiavklaringer". I: *Dembra: Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*. Upublisert manuskript. 46-55.
- Foucault, M. (1984). *The Foucault reader*. Ed. Paul Rainbow. New York: Pantheon Books.
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim forlag
- Hjort, H. (1997). Om sannhet i psykoterapitimen. *Norsk Psykologisk Tidsskrift*, 34, s.2-12.
- .
- Haydon, G. (2006). *Values in Education*. London: Continuum.
- Hammersly, M. (1992). "Active Interviewing", i (Red) Holstein, J.A og Gubrium, J.F. *Postmodern interviewing* ss. 67-80. Sage Publications
- Islamsk Råd Norge og Mellomkirkelig råd for Den norske kirken. (2011). *Fellesuttalelse mot religiøs ekstremisme*. Hentet 15. April, 2015, fra http://kirken.no/globalassets/kirken.no/aktuelt/bilder-2014/ekstremisme_fellesuttalelse_muslim_kristen_nov_2011.pdf
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag Justis og
- Beredskapsdepartementets hjemmesider. (2014). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet 10.oktober, 2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id762413/>
- Kjos, Ingeborg. (2014). Norge lider av en usunn uvilje til å ta i Breiviks tankegods. *Aftenposten*. Hentet 22.mars, 2015, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Norge-lider-av-en-usunn-uvilje-mot-a-ta-i-Breiviks-tankegods-7813565.html>
- Knausgård, K.O. (2013). Hudløs. *Klassekampen*, 31.12.2013, s. 11.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap Fagdidaktisk Innføring*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa

- (opplæringslova). Nettutgave. Hentet 21.mai,2015, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet (2006a). Lærerplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Lærerplan i samfunnsfag. Sist oppdatert 01.08.10. Oslo:Utdanningsdirektoratet. Nettutgave. Hentet 21.mai,2015, fra <http://www.udir.no/k106/SAF1-03/>
- Lenz, C. (2014). "Kapittel 14: Dembra aktiviteter på forskjellige skoler". I: *Dembra: Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*. Upublisert manuskript. 79-82.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research Design. An Interactive Approach*. 2nd Ed. London:Sage
- Mikkelsen, R. (2014). "Kapittel 9: Tenkeferdigheter forebygger". I: *Dembra: Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*. Upublisert manuskript. 55-62.
- Moore, R. (2001). For knowledge: tradition, progressivism and progress in education-reconstructing the curriculum debate. *Cambridge Journal of Education*, 30:1,17-36.
- Moore & Muller. (1999). The discourse of "Voice" and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. *British Journal of Education*, 20:2, 189-206.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Hentet 20.02.2014 fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nilsen, A. (2015). Kronikk: Facebook som verktøy for å forstå kvinners radikalisering. *Aftenposten.no*. Hentet 20.mai 2015, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Facebook-som-verktoy-for-a-forsta-kvinnens-radikalisering-8002127.html>
- Nustad, P. (2014). "Kapittel 1: Hva er Dembra?". I: *Dembra: Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*. Upublisert manuskript. 5-9.
- Oslo kommune, utdanningsetaten. *Undervisningsopplegg for Vg1/Vg2: Radikalisering og ekstremisme*. November 2014. Hentet 20.november,2015, fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article287656-62569.html>
- Scruton, R. (2007). *The Palgrave Macmillian Dictionary of Political Thought Third Edition*. New York: Palgrave Macmillan.

- Seale, Clive (2007), *Quality in qualitative research. I: Seal et al. Qualitative Research Practice*. Sage. London
- Senteret for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. (2013) *DEMBRA- Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*. Hentet 15.november, 2015, fra <http://www.hlsenteret.no/undervisning/dembra/>
- Silverman, D. (2001). "Ch. 1 & 2", i (Red) Silverman, David. *Interpreting Data Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Ss 1-42. Sage Publications
- Store Norske Leksikon. (2009). *Ekstremisme*. Hentet 15.november, 2015, fra <https://snl.no/.search?query=Ekstremisme&x=0&y=0>
- Sjøberg, S. (2007). "Kapittel 9: Fag og kunnskap i dagens skole" I: Lektor-adjunkt-lærer. *Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Syse, H. (2014). «Kapittel 7: Om anti-demokratiske grupper og ekstremisme» I: ". I: *Dembra: Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*. Upublisert manuskript. 41-45.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen:Fagbokforlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2012), *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap 5. (17 s.)
- Yang, M.H, & Damasion, A. (2007). *We Feel, therefore we learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. *Mind, Brain and Education*, 1:3 10.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1) Navn, skole, fag

2) Kan du fortelle litt om noen erfaringer med kurset?

3) Kan dine erfaringer/refleksjoner vedrørende Dembra knyttes opp imot et fenomen som ekstremisme i samfunnsfagundervisningen - evt hvordan?

4) Hvilke utfordringer kan man møte/ bør man ta hensyn til om man skal undervise om ekstremisme?

5) Hvilke begreper kan det være lurt å jobbe med?

6) Hvordan kan man ta opp nyheter og/eller diskutere hendelser vedrørende ekstremisme i samfunnsfagundervisningen? For eksempel de ekstreme handlingene/terroren i Paris – radikaliserings av unge som reiser til Syria/Irak?

7) Hvordan kan man møte elever med tegn til ekstreme/radikale holdninger?

8) Hvordan kan man forebygge ekstremistiske holdninger?

9) Hvilke undervisningsmetoder/aktiviteter kan tas i bruk?

10) Er det noe du vil legge til som du føler at du ikke har fått sagt?

Vedlegg 2: Informasjonsmail

Informasjonsmail til skoler

Mitt navn er Maren Strand Nilssen og jeg skal skrive en samfunnsfagdidaktisk master nå til våren ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, med veileder Dag Fjeldstad.

Temaet for denne studien er ”Forebygging av ekstremistiske holdninger i samfunnsfagundervisningen”. Jeg har blitt anbefalt av Dag Fjeldstad å ta kontakt med skoler som har deltatt i kurset ”Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme” (Dembra) for å høre om det er noen av lærerne som har vært med på skolesamlingene eller eventuelt har vært med på et av teamene på skolen, som kunne tenke seg å være informanter til min masteroppgave. Ved å intervjuere lærere som har deltatt i kursopplegget Dembra, håper jeg å få tilgang til deres refleksjoner og erfaringer med å jobbe med temaer som i stor grad berører mitt tema *ekstremsisme*. Jeg regner med at intervjuene vil ta rundt 30 minutter. Målet er å gjennomføre alle intervjuene i løpet av februar og mars.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede masterstudent og veileder, Dag Fjeldstad, som vil ha tilgang til personopplysninger. I det ferdige arbeidet vil alle informanter være anonymisert og opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015. Alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved utgangen av juni 2015.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Du vil få tilsendt en samtykkeerklæring for lærerne hvis dere ønsker å delta. Studien vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt om det er noen spørsmål på tlf:..... eller mail:..... Du kan også kontakte min veileder Dag Fjeldstad på epost:
.....•

På forhånd takk for svar.

Mvh. Maren Strand Nilssen.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju.

Sted, dato og signatur:_____